

Ökonomische Grundbildung bei Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Themas Geld

Vom Fachbereich I Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim zur
Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommene
Dissertation von Maiko Kahler, geboren am 8.11.1968 in Langenhagen

Erstprüfer

Prof. Dr. phil. K. Hauenschild

Zweitprüfer

Prof. em. Dr. phil. D. Bolscho

Disputation

27.01.2011

Für Charlotte

„Würden die Menschen verstehen, wie unser Geldsystem funktioniert, hätten wir eine Revolution – und zwar schon morgen früh.“

Henry Ford

„Wirtschaft ist zu wichtig, um sie den Großen zu überlassen.“

Günter Faltn

i. Abstract

Diese Untersuchung soll die Annahme unterstützen, dass die Durchdringung des Themas Geld im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) zur ökonomischen Grundbildung in der Primarstufe beitragen kann. Die vorliegende Arbeit untersucht die Vorstellungen von Kindern beim Umgang mit Geld und hier insbesondere mit Kredit. Dieser spielt insofern eine wesentliche Rolle, da sich in seinen Bausteinen möglicherweise ein grundlegendes Verständnis von Geld widerspiegelt.

Im Rahmen des Forschungsmodells der didaktischen Rekonstruktion werden fachwissenschaftliche Konzepte strukturiert und die Schülervorstellungen mittels problemzentrierter Interviewtechnik erhoben. Die computergestützte Auswertung der Interviews erfolgt auf längs- und querschnittlicher Basis, wobei diese auch zur Darstellung eines Vorstellungsraumes führen. Auf der Ebene der didaktischen Strukturierung werden fünf Leitlinien entwickelt, die zur Vermittlung des Themas Geld in der Primarstufe beitragen können. Unter günstigen Bedingungen wird damit in der 3. und 4. Klasse im Sachunterricht der Primarstufe ein Sozialisationsprozess angestoßen, der Kinder in ihrer Partizipationsfähigkeit stärkt und sie durch ihr erworbenes Wissen handlungskompetent machen kann. Eine grundsätzliche Entscheidung kann daher lauten, das Thema Geld mit seinen Kreditbausteinen im Sachunterricht der Grundschule zu behandeln.

Schlagworte:

Ökonomische Grundbildung, Primarstufe, Sachunterricht, Gelderziehung, Kreditbausteine, Didaktische Rekonstruktion, Schülervorstellungen, Lehr-Lernforschung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE).

ii. Abstract

This treatise aims at supporting the thesis that to deal in depth with the topic of money in the sense of an Education of Effective Development (EED) can contribute to a basic economic education in primary schools. The present work examines children's ideas when dealing with money and here, in particular, with loans. These play an essential role inasmuch as a basic understanding of money is possibly reflected within their elements. Within the framework of the scientific model of didactic reconstruction, special scientific concepts are structured and the students' ideas are researched by means of a problem-orientated interview strategy. The evaluation of the interviews, supported by use of computers, is based on a longitudinal as well as a cross-section approach whereby, these also lead to the presentation of a scope of ideas. On the basis of didactic struc-

turing five guidelines are developed which can contribute to teaching the topic of money in primary schools by means of which, given favourable conditions in the subject of Social Environmental and Scientific Education in third and fourth grades of primary schools, a process of socialization may be evoked which strengthens children in their ability to participate and increases their competence to act by means of acquired knowledge. A fundamental decision may mean that the topic of money with its loan units is taught within the subject of Social Environmental and Scientific Education in primary schools.

Keywords:

Basic economic education, Primary Schools, Social Environmental and Scientific Education, teaching ways of dealing with money, credit units, didactic reconstruction, students' ideas, research of teaching and learning, Education of Effective Development (EED)

iii. Danksagungen

Prof. Dr. phil. Katrin Hauenschild möchte ich für die Idee und die Überlassung dieses Forschungsvorhabens danken. Gerade in der Phase des Schülerladens an der Grundschule Marienwerder unterstrich der Vorschlag dieser Untersuchung die bis dahin geleistete Arbeit und setzt sinnvoll den Gedanken fort, Kindern das ökonomische Denken in der Grundschule handlungsorientiert näher zu bringen.

Prof. em. Dr. phil. Dietmar Bolscho möchte ich für die spontane Bereitschaft zur Übernahme der Zweitbegutachtung der Dissertation danken. Seine Anregungen und Hinweise trugen entscheidend zum Fortgang der Arbeit bei und ließen mich immer wieder das Licht am Ende des Tunnels erkennen.

Volker Lampe möchte ich ganz besonders für seine Hilfsbereitschaft und sein Engagement in Bezug auf organisatorische Fragen danken, die das Arbeiten für mich so angenehm gemacht haben. Außerdem möchte ich mich für seine endlose Geduld bedanken, meine Gedanken aufgenommen und mit konstruktiver Kritik gewürzt an mich zurückgegeben zu haben.

Henning Rohrßen möchte ich für seine Bereitschaft danken, diese Arbeit sowohl freundschaftlich, als auch inhaltlich mit fachlichen Fragen rund um den qualitativen Forschungsansatz zu begleiten. Seine fachlichen Hinweise halfen mir, nie das Ziel aus den Augen zu verlieren und gleichzeitig immer den Ausgangspunkt der Arbeit im Hinterkopf

zu behalten. Ohne seine ständigen kritischen Fragen wären mir manche selbstgesteckten Ziele sicherlich verborgen geblieben.

Ansgar Müllerleile möchte ich für seine Unterstützung bei den Incentives und der Bereitstellung einiger Bücher bedanken. Er fand stets aufmunternde Worte, die mich immer dazu bewogen haben, das Forschungsziel weiter zu verfolgen.

Im Hinblick auf eine gesteigerte Lesefreundlichkeit möchte ich ganz herzlich meinem Freund Stefan Bensch danken. Durch seine wertvollen Hinweise konnte ich manches überflüssige Komma einfangen.

Katja Bensch hat mir in anregenden Gesprächen gezeigt, welche Perspektiven diese Untersuchung in der Regelpraxis eröffnen kann. Außerdem danke ich ihr für die Unterstützung bei den Interviews.

In Ermangelung der englischen Fachsprache des Autors möchte ich Annette Old für die geduldige Hilfe bei der Übersetzung danken.

Danken möchte ich auch meinen Eltern, die mich bei meinem Vorhaben unterstützt und immer wieder ermutigt haben, an dem Forschungsvorhaben festzuhalten. Außerdem haben sie mich auf manches fehlende Komma und kuriose Satzstellen hingewiesen, damit nicht nur der Forschung, sondern auch der Lesefreundlichkeit genüge getan wurde.

Mein persönlichster Dank gilt meiner Frau Alexandra Kahler. Gerade in den aufwendigsten Phasen der Untersuchung war sie stets darum besorgt, mir den Rücken freizuhalten. Außerdem verstand sie es immer wieder, durch geschicktes Handeln meine Blicke auf die wesentlichen Ziele dieser Arbeit zu lenken.

iv. Inhaltsverzeichnis

i. Abstract	5
ii. Abstract	5
iii. Danksagungen	6
iv. Inhaltsverzeichnis	8
v. Abbildungsverzeichnis	10
vi. Tabellenverzeichnis	10
vii. Verzeichnis der Fotos	11
viii. Glossar	11
ix. Hinweise	13
x. Einleitung	14
A) Theoretische Grundlagen / Stand der Forschung	21
1. Bildung für Nachhaltige Entwicklung	21
1.1. Das Leitbild Nachhaltige Entwicklung	22
1.2. Leitlinien der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)	36
2. Ökonomische Grundbildung	57
2.1. Konzepte, Aufgaben und Ziele ökonomischer Bildung	57
2.2. Ökonomische Grundbildung im Kontext von BNE	65
2.3. Ökonomische Grundbildung im Sachunterricht der Grundschule	72
2.4. Ökonomische Grundbildung am Beispiel Geld	93
3. Fachwissenschaftliche Vorstellungen zum Kredit	101
4. Forschungsstand zum Thema Kind und Geld	121
5. Fragestellung der Untersuchung	126
B) Empirischer Teil	129
1. Grundfragen der qualitativen Sozialforschung	129
2. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion	134
2.1. Modul 1: Erfassen von Schülervorstellungen	135
2.2. Modul 2: Fachliche Klärung	135
2.3. Modul 3: Didaktische Strukturierung	136
2.4. Übersicht über das Untersuchungsdesign	136
3. Methodisches Vorgehen zur Erfassung der Schülervorstellungen	137
3.1. AG Geld als Vorbereitung des Problemzentrierten Interviews	137
3.1.1. Das narrative Interview	139

3.1.2. Zusammenfassung der Ergebnisse der AG Geld	140
3.1.2.1. Kreditbaustein Geld	141
3.1.2.2. Kreditbaustein Zeit	142
3.1.2.3. Kreditbaustein Risiko	142
3.1.2.4. Kreditbaustein Transport	143
3.2. Das Problemzentrierte Interview	144
3.3. Stichprobenauswahl	147
3.3.1. Alterseingrenzung der Zielgruppe	147
3.3.2. Rekrutierung der Testpersonen	148
3.3.3. Demographische Beschreibung der Stichprobe	149
3.3.3.1. Definition: Migrationshintergrund	150
3.3.3.2. Definition zur Bildung der Gruppen sozialer Herkunft.....	151
3.4. Durchführung bei der Erhebung der Schülervorstellungen	152
3.5. Der Interviewleitfaden	152
3.6. Datenauswertung	161
3.6.1. Fragestellung und Kinder als Interviewpartner.....	161
3.6.2. Regelgeleitetheit.....	162
3.6.3. Arbeiten mit Kategorien.....	165
3.6.4. Gütekriterien	172
3.7. Längsschnittanalyse: Relevante Äußerungen der Interviewpartner	175
3.8. Querschnittanalyse: Relevante Äußerungen der Interviewpartner	245
3.9. Abschluss der Analyse: Der Vorstellungsraum	262
4. Didaktische Strukturierung	268
4.1. Bemerkungen zum methodischen Vorgehen: Der wechselseitige Vergleich	268
4.2. Wechselseitiger Vergleich der Schülervorstellungen zu den Kreditbausteinen Geld, Zeit und Transport mit den fachwissenschaftlichen Konzepten	269
4.3. Vorausschbare Lernschwierigkeiten und lernförderliche Korrespondenzen	273
5. Die Vermittlung des Themas Geld	275
5.1. Folgerungen für die ökonomische Grundbildung bei der Vermittlung des Themas Geld	276
5.2. Leitlinien der didaktischen Rekonstruktion	280
6 Kritischer Rückblick und Ausblick.....	287
6.1. Erreichte Ziele.....	287
6.2. Reflexion des theoretischen Rahmens	288

6.3. Reflexion des methodischen Vorgehens	290
6.4. Relevanz der Untersuchung für die Lehr- und Lernforschung	292
7. Literaturverzeichnis.....	294
8. Literatur zur Schulbuchanalyse (Schulbücher)	311

v. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dimensionen des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 34).....	30
Abbildung 2: Thematische Verteilung der Schulbuchseiten gesamt (gerundet).....	85
Abbildung 3: ÖB-Faktoren-Anteil in Prozent, bezogen auf die Seitenzahl (Umfang)	86
Abbildung 4: Verteilung der Schulbuchseiten zum Unterrichtsthema Geld bezogen auf Schuljahrgänge.	87
Abbildung 5: Verteilung des Themas Kredit innerhalb des Themas Geld auf Schuljahrgänge	87
Abbildung 6: Gewichtung der Themen Geld bei Pustebblume/Jo-Jo und Verortung des Themas Kredit	89
Abbildung 7: Anteil des Finanzvolumens 6- bis 13-Jährigen an privaten Konsumausgaben (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).....	96
Abbildung 8: Konsumwünsche, kein Geld: Verzicht üben oder Kredit aufnehmen? (Lewald 2001, S. 43)	97
Abbildung 9: Magisches Viereck finanzieller Allgemeinbildung (Reifner, 2003, S. 13).....	99
Abbildung 10: Wirtschaftskreislauf einer Volkswirtschaft, vereinfacht nach Gischer/Herz/Menkhoff 2005, S. 5	111
Abbildung 11: Direkter Ringtausch, verändert nach Buscher 2006, S. 19	120
Abbildung 12: Wechselwirkende Module im Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Fachdidaktisches Triplett, Gropengießer 2001, S. 15).	137
Abbildung 13: Der Vorstellungsraum	266

vi. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Von Hauenschild/Bolscho vereinfachte Darstellung der Konzepte ökologischer Nachhaltigkeit nach Dobson (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 42).....	31
Tabelle 2: Überblick der Kompetenzen bei BNE (Rost/Lautströer/Raack 2003, S. 11).....	46
Tabelle 3: Erwartete Kompetenzen am Ende des Schuljahrgangs 2 (Kultusministerium Niedersachsen 2006, S. 19)	77
Tabelle 4: Übersicht zur Auswahl des Bundeslandes	81

Tabelle 5: Fundstellen für die in den Bundesländern zugelassenen Schulbücher	83
Tabelle 6: Ökonomische Bildung in nds. Schulbüchern, bezogen auf den Umfang (Seitenzahlen)	91
Tabelle 7: Ökonomische Bildung in nds. Schulbüchern, bezogen auf die Themenanzahl.....	92
Tabelle 8: Kategoriensystem: Zentrierung der Leitbereiche Geld und Kredit auf die Kreditbausteine Geld, Zeit, Risiko und Transport (eigene Darstellung)	104
Tabelle 9: Übersicht über die befragten Kinder „Problemzentrierte Interviews“	150
Tabelle 10: Interview Leitfaden „Ökonomische Vorstellungen bei Kindern“	160
Tabelle 11: Übersicht über die Regeln für Kommentierung der Transkription.....	165
Tabelle 12: Übersicht über grafische Hervorhebungen	245

vii. Verzeichnis der Fotos

Foto 1: Die Kinder der AG Geld während einer narrativen Interviewphase.	139
--	-----

viii. Glossar

Abkürzungen

AG	Arbeitsgemeinschaft
B	Befragter
Bd.	Band
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BSP	Bruttosozialprodukt
bzw.	beziehungsweise
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
ebd.	ebenda
EU	Europäische Union
f.	folgende Seite
ff.	(Fort-) folgende Seiten
G8	Internationales Forum der Acht (Deutschland, Frankreich, Italien, Japan, Kanada, Russland, USA und das Vereinigte Königreich)
ges.	gesamt

gfls.	gegebenenfalls
Hft.	Heft
I	Interviewer/Interview
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change
ISBN	International Standard Book Number
KMK	Kultusministerkonferenz
Mio.	Millionen
Mrd.	Milliarden
N	Stichprobenumfang
Nds.	Niedersachsen/niedersächsische
Nr.	Nummer
ÖB	Ökonomische Bildung
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
O.K.	Okay (engl. für Zustimmung, Übersetzung d. Verfassers)
S.	Seite
SJ	Schuljahr
TG	Testgruppe
u. a.	und andere
v. Chr.	vor Christus
vgl.	vergleiche
vs.	versus (lat. für gegenüber, Übersetzung d. Verfassers)
z. Zt.	zur Zeit

Zeichen

~/w	Mädchen/weiblich
/m	Junge/männlich
°	Soziale Herkunftsgruppe mittel/niedrig
*	Soziale Herkunftsgruppe hoch/gehoben
✓	vorhanden
●	nicht vorhanden
(+)	ausreichend vorhanden/gut
(o)	nicht ausreichend vorhanden/verbesserungswürdig
(-)	nicht vorhanden/nicht gut
%	Prozent

€	Euro (Währungssymbol)
[...]	Brackets, ausgelassener Originaltext im Zitat
[xxx]	Brackets, Einfügungen in Originaltext durch Autor im Zitat

ix. Hinweise

Definition Primarbereich

Die Gruppe der „Grundschüler“ bezieht sich im Rahmen dieser Arbeit auf die in der EU gültige „Ebene 1“ (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft 2005, S. 8) der „Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen“ (ISCED 97), die seit dem Schuljahr 1997/98 erstmals in der Europäischen Union angewendet wird (vgl. ebd.). Ebene 1 meint hier den „Primarbereich“ (ebd.), wobei das „Eintrittsalter [...] vier bis sieben Jahre“ (ebd.) beträgt.

Gender Mainstream

Bei allen männlichen Darstellungsformen, wie beispielsweise Schüler, sind immer beide Geschlechter, männlich und weiblich (Schüler und Schülerin), gemeint. Die männliche Schreibweise dient ausschließlich der Lesefreundlichkeit und hat keinen diskriminierenden Hintergrund.

Internet-Links

Mit vertretbarem Aufwand habe ich mich davon überzeugt, dass die angegebenen Internetseiten und deren Unterseiten zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit keine illegalen Inhalte aufweisen. Da ich keinen Einfluss auf die Inhalte der angegebenen Internetseiten und deren Veränderung habe, übernehme ich keine Verantwortung für die Richtigkeit, Rechtseinhaltung und Aktualität dieser Angebote.

x. Einleitung

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass Kinder im Primarbereich Vorstellungen zum Thema Geld haben, die durchaus fachwissenschaftlich geprägt sind. Einen richtigen Zeitpunkt, Schüler mit dem Thema Geld zu konfrontieren, insbesondere mit den Kreditbausteinen, wurde bisher aber noch nicht gefunden oder definiert. Durch ihre emotionale Bindung zu diesem Thema scheint der richtige Zeitpunkt einer Auseinandersetzung im 3. und 4. Schuljahr zu liegen, zumindest im Sinne einer Initialzündung und der Möglichkeit einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) im Rahmen einer ökonomischen Grundbildung. Denn wenn das Thema Geld nicht in der Grundschule angebahnt wird, muss das Thema Kredit im Rahmen einer ökonomischen Bildung nicht zwangsläufig in weiterführenden Schulen behandelt werden. So zitiert Kamps Benjamin Breuer, der als erster in Deutschland alle Studentenfinanzierer miteinander verglich, dass ihm sehr schnell deutlich wurde, „wie schlecht viele Studenten über Kredite informiert sind“ (Kamps 2008, S. 26).

Ökonomische Grundbildung bei Kindern, ausgerichtet auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), soll die Auseinandersetzung mit dem Thema Geld und mit den für die Durchdringung notwendigen Kreditbausteinen im Rahmen dieser Arbeit ermöglichen. Die Kinder sollen hierdurch in ihrer Partizipationsfähigkeit gestärkt und durch ihr erworbenes Wissen handlungskompetent gemacht werden.

Die Analyse der Schülervorstellungen soll belegen, dass bestimmte Teile des Kreditverständnisses schon zum Lebensumfeld der Kinder gehören. Damit folgt diese Arbeit den Erkenntnissen von Hauenschild, ökonomische Bildung im wissenschaftlichen Diskurs weiterzuentwickeln und auf die Entfaltung weiterführender Potentiale aufmerksam zu machen (vgl. Hauenschild 2008, S. 229).

Diese Untersuchung hat zum Ziel, durch die Entwicklung von Leitlinien die Implementierung ökonomischer Bildung in der Regelpraxis zu fördern. Damit wird der Gedanke von Bolscho weitergetragen, „Kompetenzen zu vermitteln, die dazu beitragen, sich in komplexen ökonomisch determinierten alltäglichen Handlungs- und Erfahrungsfeldern zu orientieren, zu urteilen und Entscheidungen zu treffen“ (Bolscho 2008, S. 10).

Die Förderung einer nachhaltigen Handlungsweise als Ziel der vorliegenden Untersuchung ist deswegen von Bedeutung, da das Thema Nachhaltigkeit inzwischen in immer mehr Lebensbereiche vordringt. So eröffnete im Herbst 2007 in Rotterdam der erste feste „Sustainable Dance Club“ (Hecking, 2007, S. 2). Besucher erhalten dort pro Be-

such nur einen Becher für den ganzen Abend, die Toilette wird mit Regenwasser gespült und die Tanzfläche wird nur mit bunten Lampen beleuchtet, wenn viele Tänzer den speziellen Boden zum Schwingen bringen und dieser dabei Energie erzeugt (vgl. ebd.).

Die hannoversche Börse bringt laut Meldung der Hannoverschen Allgemeinen Zeitung (HAZ) einen Nachhaltigkeitsindex auf den Markt, der es Geldanlegern, die ihr Geld mit gutem Gewissen investieren wollen, leichter machen soll. Aktien von 50 Unternehmen der ganzen Welt, denen besondere Verdienste in Sachen Nachhaltigkeit zugesprochen werden, werden mit dem Global Challenges Index erfasst und ausgewertet (vgl. Hannoversche Allgemeine Zeitung 2007, S. 5).

Eine prägende Wirkung beim Umgang mit Geld zeigt sich schon in der Grundschule, weil Kinder dort spüren, ob ihre Eltern finanzstark sind oder nicht. Die Egmont Ehapa Untersuchung (2006) zeigt, dass es laut Kids Verbraucheranalyse (2005) für Schüler in diesem Alter darum geht, sich mit Konsumartikeln von anderen zu unterscheiden: „Die ‚richtige‘ Marke signalisiert gerade für Kids viel über deren Besitzer und seinen bevorzugten Gruppenstil. Cliques und Pausenhöfe fungieren dabei quasi als Markentribunale. Kinder und Jugendliche, die ‚dazugehören‘ wollen, achten deshalb sehr darauf, Labels zu bekommen, die gerade angesagt sind (Egmont Ehapa 2006, S. 183). Dementsprechend geht „von ‚reichen‘ Kindern [...] ein starker sozialer Druck aus. Er erzeugt bei den Kindern, die nicht mithalten können, Gefühle der Benachteiligung und Zweitklassigkeit“ (Schneider 2002, S. 61). Das verdeutlicht auch die Äußerung des 14-jährigen Mathias aus Opladen: „Wenn wir zum Burger King gehen, spendiert mir ein Freund einen Hamburger oder eine Cola. Da komme ich mir doof vor, zeige es aber nicht und mache mich lustig. Aber es ist ein Scheißgefühl, danebenzusitzen und anderen dabei zuzusehen, wie es ihnen besser geht als mir“ (Hauser 2007, S. 35). Als Folge davon können sich manche Kinder andere Werte als Geld, die Freude bringen, „oftmals gar nicht mehr vorstellen“ (Schneider 2002, S. 54).

Nur allein viel Geld zu haben scheint für Kinder aber auch nicht immer erstrebenswert zu sein. Für von Friesen ist *zu viel* nicht nur ein „Millionenvermögen“ (Friesen, v. 1992, S. 16), sondern auch schon „ein Zuviel im ‚normalen‘ Bereich ist ein Zuviel. Und die meisten Kinder merken es selbst, denn sie haben mittlerweile Angst vor dem Zustand, sich nicht mehr freuen zu können. Und formulieren zwar nur indirekt und auf andere Kinder bezogen, aber unüberhörbar: Bitte mäßigt euch mit euren materiellen Höchstleistungen; denn auf was sollen wir uns sonst später eigentlich noch freuen?“ (ebd.)

Sparen allein führt nicht zwangsläufig zum ökonomischen Handeln: Nach einer Untersuchung des Bundesverbandes Investment und Asset Management (BVI) sparten die Deutschen 2007 rund 167 Milliarden Euro. 99,6 Prozent der Haushalte legten ihr Geld in Form eines Girokontos an und 1,3 Prozent investierten in Zertifikate (BVI 2007, S. 14). Beim Renditevergleich stand das Sparbuch allerdings auf dem letzten Platz, Investmentfonds schnitten im Rahmen der Untersuchung von SevenOne Media am besten ab (SevenOne Media 2005, S. 14).

Viele deutsche Haushalte haben aber nicht mit Geldüberschuss, sondern eher mit Geldmangel zu kämpfen. So verdoppelte sich seit 1993 die Zahl überschuldeter Haushalte auf über drei Millionen. Damit sind knapp acht Prozent der Haushalte zahlungsunfähig und nicht mehr in der Lage, auf unabsehbare Zeit aus ihrem Einkommen oder Vermögen die laufenden finanziellen Verpflichtungen zu erfüllen (vgl. Verbraucherzentrale Bundesverband zur Verbraucherpolitik 2009).

Nach Vorstellung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) scheint ein Weg aus der Schuldenspirale die bessere finanzielle Aufklärung zu sein. Damit wäre nicht nur den Betroffenen selbst geholfen, sondern ein Ausstieg aus der Überschuldungsspirale würde auch die öffentlichen Haushalte, die Arbeitgeber und die Gläubiger entlasten. Ohne Aufklärung scheint damit ein Weg aus der Verschuldung immer schwerer, zumal der Schuldenberg immer größer wird (vgl. BMFSFJ 2006, S. 3). Welchen Anteil die Kreditbelastung an der Überschuldung deutscher Haushalte hat, zeigt eine Untersuchung des Verbraucherberatung Bundesverbandes zur Verbraucherpolitik. In Deutschland haben demnach rund siebenzig Prozent der überschuldeten Haushalte Verbindlichkeiten bei Banken und Sparkassen (vgl. Verbraucherzentrale Bundesverband zur Verbraucherpolitik 2009).

Müller (2005, S. 12) hält fest, dass „der Schuldenberg [...] auch bei Kindern und Jugendlichen wächst“ (ebd.) und „oftmals [...] Handys bei Kindern und Jugendlichen der Einstieg in die Schuldenfalle“ (ebd.) sind. Dabei werden die Betroffenen von ihr als „Konsum-Analphabeten“ (ebd.) bezeichnet, denen geholfen werden muss. Diese Hilfe sollte zum Ziel haben, die „individuellen, gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen schädlichen Folgen eines solchen Verbraucherverhaltens einzudämmen“ (ebd.).

An diesen Beispielen wird deutlich, dass Kinder lernen müssen, wie sie morgen langfristig wirtschaften. Das betrifft dann nicht immer nur die Versorgung der eigenen Familie, die Arbeit in der Firma oder den Umgang mit Arbeitslosengeld, sondern auch die sinnvolle Nutzung eines Kredites oder eine gerechte Verteilung der Ressourcen, was

letztendlich auch Einfluss auf eine kulturelle Entwicklung und Vernetzung der gesamten Welt hat. Nur so erklärt sich die Existenz einer ausgeprägten „Sehnsucht nach fairen Produktionsbedingungen [...] gerade in der Altersgruppe bis 25 Jahre“ (Financial Times Deutschland 2007, S. A2).

Wenn es um Geld geht, scheint aber auch festzustehen, dass „ohne Bankbeziehung geschäftlich nichts“ (Nickel 2007, S. 7) läuft. Nickel erläutert, dass es sich mit der Bank wie mit dem Atmen verhält, das Lebensgrundlage für den Organismus ist (vgl. ebd.). Dabei werden „die meisten Bankgespräche [...] jedoch sicherlich über den Kapitalbedarf der Unternehmung geführt“ (ebd.). Allerdings scheitern, nach einer Studie der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW), 50 Prozent der Unternehmen an den Kreditverhandlungen (vgl. KfW 2005, S. 17). Als häufigstes Problem werden auch von der Deutschen Industrie- und Handelskammer (DIHK) im Gründerreport 2007 mit 49 Prozent „Defizite im kaufmännischen Bereich“ (DIHK 2007, S. 10) genannt. Dazu gehören u.a. „Preiskalkulation“ (ebd.) und „Kostenrechnung“ (ebd.).

Bezogen auf die vorliegende Untersuchung und mit Blick auf die Ergebnisse des Gründerreports 2007 wird deutlich, wie eine intensive Durchdringung des Themas Kredit, beispielsweise im kaufmännischen Bereich, die Kreditverhandlungen positiv beeinflussen kann. Nickel stellt weiter heraus, dass „die Bankbeziehung [...] jedoch nicht nur für Kreditengagements von Bedeutung“ (Nickel 2007, S. 7) ist. Vielmehr verdienen Banken auch an „Konditionen für Kontoführung und kurzfristige Geldanlagen“ (ebd.) sowie an Umsätzen „aus der Sach- oder Dienstleistungsproduktion“ (ebd.).

Auch neuere Zahlungsformen, wie beispielsweise Paypal, vereinfachen einerseits den Zahlungsverkehr, aber „am Ende der finanziellen Transaktion steht eine Bankverbindung“ (ebd.). Als Kapitalhändler ist Geld die Handelsware für Banken. Indem sie Kredite vergeben, können Banken auch Geld schaffen. Dadurch unterscheiden sie sich von anderen Unternehmen (vgl. ebd., S. 8).

Aber auch schon im täglichen Leben geht es darum, als Konsument die Kreditpolitik der Anbieter zu durchschauen, wie auch den sich daraus ergebenden Nutzen ziehen zu können. Dazu bedarf es einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) mit dem Schwerpunkt einer ökonomischen Grundbildung, die genauso gelernt werden kann wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Als Resultat können dann „solide marktwirtschaftliche Kenntnisse“ (Stuchtey 2008, S. 26), Einfluss auf die persönliche Einkommenssituation haben. Allerdings „wissen die Deutschen [wenig] über Zusammenhänge auf den Finanzmärkten“ (ebd.) und investieren kaum in Sachkapital. Das „begünstigt eine unglei-

che Verteilung von Einkommen und Vermögen“ (ebd.) und steht damit „im direkten Widerspruch zur staatlich angemahnten Notwendigkeit, für das Alter finanziell vorzusorgen“ (ebd.).

Damit BNE aber trotzdem weiter in das Bewusstsein vieler Köpfe dringen kann, stellte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Beitrag zur Umsetzung bis zum Jahr 2009 insgesamt 800 Millionen Euro für nachhaltige Innovationen zur Verfügung. Das BMBF definiert dafür insgesamt vier Handlungsfelder, wobei als viertes Ziel „Gesellschaftliches Handeln in Richtung Nachhaltigkeit“ (vgl. BMBF 2006, S. 13) genannt wird.

Hinter dieser Arbeit steht die These, dass eine ökonomische Grundbildung bei Kindern, insbesondere das Thema Geld und Kredit, schon im Sachunterricht der Grundschule vermittelt werden kann (vgl. Wulfmeyer 2005, S. 1).

Vor über 100 Jahren wurde Kindern der Wert eines Objektes noch anhand einer ökonomischen Betrachtung vermittelt. Simmel (1901) zeigt auf, dass „Eltern ihre Kinder vor mutwilligen Zerstörungen dadurch zurückhalten, dass sie betonen, die Dinge hätten doch Geld gekostet! Statt den Kindern den Wert der Objekte selbst klarzumachen, beginnen sie die ökonomische Reaktion erst auf die Vorstellung des aufgewendeten Geldes hin“ (Simmel 1901, S. 354). Inzwischen finden sich bei Kiper Gedanken zum „ökonomischen Lernen in der Grundschule“ (Kiper 1996, S. 110 ff.). Dabei geht es bei ihrem Ansatz um „das Nachdenken der eigenen Sozialisation“ (ebd.) und darum, dass „wirtschaftliches Lernen im Kontext von Kindergarten- und Vorschulerziehung, [...] Mathematikunterricht [...] zum Mittelpunkt bewusster Auseinandersetzung gemacht wird“ (ebd.). Nach ihrer Meinung wird „beim Rechnen [...] eine wirtschaftliche Einstellung als quasi ‚natürlich‘ vorausgesetzt. In jede Kalkulation geht die Orientierung am eigenen Vorteil oder am Egoismus wie selbstverständlich mit ein“ (ebd.).

Ein Projekt in einer Bremer Kindertagesstätte zeigt, dass ökonomische Grundbildung sogar schon in einer Kita angebahnt werden kann. Dort verstehen „schon Fünfjährige [...] Ökonomie“ (Götsch 2007, S. 28) und können, wenn sie in die Grundschule kommen, „besser rechnen als ihre Mitschüler“ (ebd.).

Allerdings gibt bisher es nur wenige Anzeichen dafür, dass ökonomische Bildung überhaupt im Unterricht der Grundschule behandelt wird, dies bestätigt auch die Schulbuchuntersuchung im Rahmen dieser Arbeit. Im Gegensatz dazu ist Stuchtey von der Wichtigkeit der Wirtschaftswissensvermittlung in der Schule überzeugt. Ansonsten, so be-

fürchtet er, „ist der globale Wettbewerb mit innovationsfreudigen Amerikanern und wohlstandhungrigen Chinesen schon verloren“ (Stuchtey 2008, S. 26). Aber auch Stuchtey sieht, dass die Deutschen in der Schule nicht lernen, „wie Marktwirtschaft funktioniert“ (ebd.). Einer der Gründe für ökonomische Bildung in der Schule ist Stuchteys Überzeugung nach die Möglichkeit, dass man nur dann auch ein „Wirtschaftssystem [...] besser kritisieren und verändern [kann], wenn man es versteht“ (ebd.).

Zusammenfassend wird daher die Notwendigkeit der vorliegenden Untersuchung deutlich, da das Thema Geld im Rahmen ökonomischer Bildung zwar vereinzelt aufgegriffen wird, aber kein Bezug zu BNE hergestellt werden kann. Die Arbeit belegt außerdem die unzureichende Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Kredit in der Schule und darüber hinaus den fehlenden Bezug zu BNE. Dabei wird die gesellschaftliche Bedeutung des Themas Geld aufgezeigt und untersucht, welche Vorstellungen Kinder dazu haben und wie diese zu einer Implementierung in die Regelpraxis durch die Entwicklung von Leitlinien beitragen können.

In Abschnitt 1 geht es zunächst um die Ursprünge des Begriffs der Nachhaltigkeit, die Dimensionen des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung und die Leitlinien der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE).

Abschnitt 2 beschäftigt sich mit der Frage der ökonomischen Grundbildung in der Schule, die bis heute nachgezeichnet wird. Den Abschluss bildet eine niedersächsische Schulbuchuntersuchung auf Basis einer quantitativen Analyse, die den Anteil ökonomischer Bildung ermittelt und darin das Thema Geld und insbesondere die Kreditbausteine untersucht.

Eine notwendige Reduktion des Themas zur Bewältigung des Forschungsgegenstandes im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird in Abschnitt 3 begründet, wobei die Kreditfunktion mit ihren Bausteinen eine Möglichkeit zur Durchdringung des Themas Geld bietet.

Dem empirischen Teil der Untersuchung liegt vor dem Hintergrund des Forschungsmodells der didaktischen Rekonstruktion eine strukturierte Vorgehensweise zu Grunde. Bei der Untersuchungsaufgabe zur „Fachlichen Klärung“ werden dabei wissenschaftliche Konzepte zu den einzelnen Kreditbausteinen Geld, Zeit, Risiko und Transport in der aktuellen Wirtschaftsliteratur erfasst.

Die Schülervorstellungen werden im Rahmen problemzentrierter Interviews ermittelt, wobei der notwendige Leitfaden auf Grundlage einer Arbeitsgemeinschaft Geld mit Kindern aus dem 3. und 4. Grundschuljahrgang induktiv entwickelt wurde. Die Auswertung der Interviews erfolgt vor dem Hintergrund der qualitativen Inhaltsanalyse.

Dabei werden die Vorstellungen sowohl zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund differenziert, zwischen Jungen und Mädchen, zwischen niedrigem bis gehobenen sozialen Hintergrund und zwischen Dritt- und Viertklässlern. In einem Vorstellungsräum werden anschließend die Schwerpunkte der Positionen von den Vorstellungen zu Kreditbausteinen der befragten Kinder aufgezeigt. Außerdem werden sowohl das Initialthema im Rahmen einer ökonomischen Bildung lokalisiert als auch die Anschluss Themen herausgearbeitet. Im Rahmen der didaktischen Strukturierung zeigt diese Untersuchung dann, anhand welcher Leitlinien Kreditbausteine im Rahmen einer ökonomischen Grundbildung im Sachunterricht implementiert werden können, um der Durchdringung des Themas im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung Voranschub zu leisten.

Den Abschluss der Untersuchung bilden die Reflexion des theoretischen Vorgehens und des methodischen Rahmens sowie Hinweise auf die Relevanz der Untersuchung für die Lehr- und Lernforschung und der Ausblick auf zukünftige Forschungsfelder, die auf die vorliegende Untersuchung aufbauen könnten.

A) Theoretische Grundlagen / Stand der Forschung

1. Bildung für Nachhaltige Entwicklung

2007 setzte das „Internationale Forum zur Abstimmung über globale Fragestellungen“ (G8-Gipfel) wieder einmal ein gemeinsames Zeichen zur politischen Willensbekundung zu Veränderungen im Umgang des Menschen mit der Natur. Dabei scheint es schon fast traditionell zu sein, sich in den Industrieländern Gedanken über die Folgen wirtschaftlichen Handelns und der Umweltpolitik in Zeiten hohen Industriewachstums und Ressourcenknappheit zu machen. Grober merkt dazu an, dass „die Nachhaltigkeitsidee [...] überall [da], wo sie in der Geschichte auftaucht, ein Kind der Krise“ (Grober 2000, S. 4) ist.

Neben Fernsehen und Radio verbreiten sich heutzutage Nachrichten in den Medien und im Internet quasi live über den ganzen Erdball. So hat der G8-Gipfel 2007 in Heiligendamm die Diskussion über notwendige Veränderungen menschlichen Handelns im Umgang mit der Umwelt erneut ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Wie stark der Druck für Veränderungen inzwischen ist, zeigt der 4. Weltklimabericht der Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) im Auftrag der Vereinten Nationen. Dort wird festgestellt, dass der Anstieg der mittleren globalen Temperatur sehr wahrscheinlich durch die beobachtete Treibhausgaskonzentration verursacht wird und damit der Mensch erkennbare Einflüsse auf die Erwärmung der Ozeane hat (IPCC 2007, S. 11).

Die Grundzüge nachhaltigen Handelns lassen sich bis zur Forstwirtschaft ins 17. Jahrhundert zurückverfolgen. Erste Ideen finden sich vereinzelt sogar schon früher. Seit der fortschreitenden Industrialisierung nach 1945 und durch die zunehmend präsenter gewordenen Medien ist die Diskussion über den Umgang des Menschen mit der Umwelt immer stärker in das Licht der Öffentlichkeit gerückt. Die zunehmende politische Bedeutung für Umweltthemen Ende der 1960er Jahre und die heute gültige Formel der Brundtland-Kommission von 1987 zur Nachhaltigkeit haben den Weg für eine der größten Herausforderungen unserer Zeit geebnet: den Schutz der Natur, ihrer Ressourcen und einer gerechten Verteilung zwischen Armen, Reichen und den Ländern des Nordens und des Südens – kurzum der Entwicklung eines Leitbildes für Nachhaltige Entwicklung (vgl. Brundtland 1987, S. 11 ff.).

Als Folge dieser Entwicklung resultierte die Notwendigkeit einer didaktischen Vermittlung dieses Leitbildes, die sich in unterschiedlichen Definitionen, Konzepten und Pro-

jekten widerspiegelt und im Ergebnis als Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) definiert werden kann (vgl. Hauenschild/Bolscho 2009, S. 23). „Das Leitbild Nachhaltige Entwicklung und in seiner Folge Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) können als Ergebnis dieses Prozesses angesehen werden“ (ebd.).

Die beiden folgenden Abschnitte sollen erstens die Kennzeichen der Entstehung des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung nachzeichnen und zweitens den Blick auf Leitlinien der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) lenken.

1.1. Das Leitbild Nachhaltige Entwicklung

Zunächst werden die Ursprünge des Nachhaltigkeitsgedanken aufgezeigt, die sich im Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung widerspiegeln. Anschließend wird die nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung als ökonomische Dimension betrachtet und bildet damit den theoretischen Rahmen für die vorliegende Untersuchung.

Der Gedanke der Nachhaltigkeit stammt aus der Forstwirtschaft und „meint dort die langfristige wirtschaftliche Nutzung des Waldes im Sinne eines dauerhaften Holzertrags“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 31).

So berichtet Grober vom württembergischen Kameralist und Forstmann Wilhelm Gottfried Moser, der „1757 für eine ‚Nachhaltige Wirtschaft mit unseren Wäldern‘“ (Grober 2002b, S. 167 ff.) plädiert. Um 1800 macht sich auch Georg Ludwig Harting, der Leiter der preußischen Forstverwaltung, Gedanken um eine nachhaltige Nutzung des Waldes. Er schreibt um 1800:

„Es lässt sich keine dauerhafte Forstwirtschaft denken und erwarten, wenn die Holzabgabe aus den Wäldern nicht auf Nachhaltigkeit berechnet ist. Jede weise Forstdirektion muß daher die Waldungen des Staates ohne Zeitverlust taxieren lassen und sie zwar so hoch als möglich, doch so zu benutzen suchen, dass die Nachkommenschaft wenigstens eben so viel Vorteil daraus ziehen kann, als sich die jetzt lebende Generation zueignet“ (Grober 2002b, S. 173).

Der Begriff der Nachhaltigkeit geht aber auf Hannß Carl von Carlowitz im Jahr 1713 zurück und setzt sich erst im Laufe des 18. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum durch (vgl. Birnbacher 1996, S. 141 ff.; Grober 2000, S. 5; Hauenschild/Bolscho 2009, S. 31 f.). Grober weist darauf hin, dass von Carlowitz in seinem Buch „Sylvicultura

oeconomica. Anweisung zur wilden Baum=Zucht“ zum ersten Mal den neuen Begriff der ‚nachhaltenden Nutzung‘ verwendet: „Wie eine sothane Conservation und Anbau des Holtzes anzustellen/daß es eine continuirliche beständige und *nachhaltende* Nutzung gebe“ (von Carlowitz 1713, S. 105 f.).

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts verdichten sich Definitionen von Nachhaltigkeit in Fachkreisen, wobei eine bis heute weltweit gültige Formel erst sehr viel später mit der Brundtland-Kommission 1987 und ihrem Abschlussbericht „Our Common Future“ Einzug in die Politik der Weltgemeinschaft hält.

Allerdings gibt es schon vorher vereinzelte Überlegungen zum nachhaltigen Verhalten in der Welt, die vermutlich den Anfang des Nachhaltigkeitsgedanken markieren.

Grober weist darauf hin, dass von Carlowitz das auch heute noch gültige Gebot in der Schöpfungsgeschichte zitiert (vgl. Grober 2002b, S. 171). Dort heißt es, dass „Gott der HERR [...] den Menschen [nahm] und setzte ihn in den Garten Eden, daß er ihn bebauete und bewahrte“ (1. Mose 1, 2, 15).

Von Carlowitz nennt nach Darstellung Grobers als weitere Quelle die Äußerungen Melanchthons (1497-1560), der ein „Zorn-Gericht des großen Gottes“ prophezeit, „daß nemlich am Ende der Welt man an Holtze grosse Noth leiden werde“ (Grober 1999, S. 3).

Bereits 1366 in Altdorf in der Schweiz wurde der Wald zur nachhaltigen Nutzung vor dem Abholzen geschont. Zum Schutz vor Lawinenabgängen wurden die Bäume als „Bannwald“ deklariert (vgl. Deutsches Museum 2007, S. 1). Schiller griff diese Maßnahme auf und verarbeitete sie in seinem „Wilhelm Tell“, der der Sage nach zu dieser Zeit dort gelebt haben soll. So schreibt er 1804:

„Walter. Der Meister Hirt erzählt’s – die Bäume seien

Gebannt, sagt er, und wer sie schädige,

Dem wachse seine Hand heraus zum Grabe.

Tell. Die Bäume sind gebannt, das ist die Wahrheit. [...]

So ist’s, und die Lawinen hätten längst

Den Flecken Altdorf unter ihrer Last

Verschüttet, wenn der Wald dort oben nicht

als eine Landwehr sich dagegen stellte“ (Schiller 1804, S. 61).

In Deutschland finden sich die ersten schriftlich fixierten Gedanken einer nachhaltigen Holznutzung im 16. Jahrhundert in Reichenhall. Zu Beginn der Neuzeit verbrauchten die Salinen damals Unmengen an Holz. Auch für die Saline Reichenhall wurde das Holz knapp, sodass ein Ratsherr 1661 schrieb: „Gott hat die Wäldt für den Salzquell erschaffen auf daß sie ewig wie er continuieren mögen/also solle der Mensch es halten: Ehe der alte [Baum] ausgehet, der junge bereits wieder zum verhackhen hergewaxen ist“ (Meister 2005, S. 36).

Um die Motive des Waldschutzes bei Hannß Carl von Carlowitz besser verstehen zu können, ist ein Blick in seine Biografie hilfreich. Von Carlowitz war 1713, zur Zeit August des Starken (1670-1733), einer der einflussreichsten Männer in Sachsen. Er wurde im Jahr 1645 auf der Burg Rabenstein in der Nähe von Chemnitz geboren und stammte aus einer Adelsfamilie. Von Carlowitz wuchs in einer schweren Zeit auf, die geprägt war vom dreißigjährigen Krieg, von Plünderungen, Feuersbrünsten und der Angst vorm Schwarzen Tod – der Pest. Im Alter von 20 Jahren reiste der junge Gymnasiast von Carlowitz kreuz und quer durch Europa und lernte eines der größten Probleme der damaligen Zeit kennen: den akuten Holzmangel. In dieser Zeit wurde er auch aufmerksam auf die Praktiken von Jean Baptist Colbert. Dieser bürgerliche Aufsteiger und mächtige Minister von Ludwig XIV trieb wesentliche Reformen des Landes und der damaligen Zeit voran. Dazu gehörte auch die Erhaltung und Wiederherstellung des Hochwaldes, der sich durch den ungestillten Holz hunger zum Bau von Kriegsschiffen in sehr schlechtem Zustand befand. So stellt von Carlowitz fest, dass in Frankreich „kein Raum leer [...] oder unbepflanzt [bleibt], sondern das Holz=Land wird durch und durch [...] brauchbar und nutzbar gehalten“ (von Carlowitz 1713, S. 83). Colbert setzte sein Reformprojekt energisch durch und schloss es 1669 mit Erfolg ab (vgl. Grober 2000, S. 4). Zurück im eigenen Land musste von Carlowitz mit ansehen, wie schlecht es um den heimischen Forst bestellt war. Das Problem in dieser Zeit war auch hier der riesige Holz hunger, diesmal in Gestalt des Silberbergbaus. Bereits „um 1700 sah man den sächsischen Bergbau in seiner Existenz bedroht“ (ebd.). Allerdings ging es nicht etwa um die Erschöpfung der Lagerstätten in dieser Zeit. Vielmehr waren es Probleme mit der Infrastruktur, genauer gesagt mit dem Holzmangel, mit dem die Menschen zu kämpfen hatten. Es wurden große Mengen Holz für den Grubenausbau, für Feuerstätten und zum Betrieb der Schmelztiegel gebraucht. Ganze Wälder waren kahl geschlagen worden, und so musste Holz inzwischen von weit her geholt werden. Dazu wurde das ge-

samte Fluss-System ausgebaut, aber die Holzpreise stiegen immer weiter. August der Starke brauchte aber das Silber für Geld, vor allem für seine Baulust und die unerschöpfliche Prunksucht. Damit bildete Silber damals das ökonomische Rückgrat Sachsens (vgl. ebd.).

Von Carlowitz wurde inzwischen zum Vizeberghauptmann ernannt und stieg 1711 zum Oberberghauptmann auf (vgl. Grober 2000, S. 1). Im letzten Jahr vor seinem Tod veröffentlichte er 1713 das Buch „Sylvicultura oeconomica“. In diesem „Sachverständigen-Gutachten für seinen Landesherrn August des Starken“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 31) werden die Grundlagen zur Umgestaltung des sächsischen Forstes dargelegt.

Mit einfachen Regeln aus Frankreich, wie das „Holz=Wesen in gutem Zustand zu erhalten“ (von Carlowitz 1713, S. 84) ist für von Carlowitz klar, dass sich hier eine Lösung für die sächsischen Wälder abzeichnet, da in diesen wenigen Worten „das Summarium unsers Vorhabens zu finden“ (ebd.) ist. Zur Schonung des Holzbestandes schlägt von Carlowitz z.B. vor, dass man „die guten starken Bäume nicht leicht nehmen [sollte] zu Dingen, die wohl aus geringern können gemacht werden“ (von Carlowitz 1713, S. 83).

Um den Holzbestand nicht weiter zu gefährden, schlägt von Carlowitz im sechsten Kapitel „von Spar und Schonung des Holzes“ vor, „dass man mit dem Holz pfleglich umgehe und alle unnütze Verschwendung und Verderbung so viel möglich verhüte“ (ebd., S. 87). Wichtig für ihn scheint, dass „das Wort pfleglich [...] ein uralter Holz=Terminus in hiesigen Landen“ (ebd.) ist und nicht nur den nützlichen und sparsamen Umgang mit dem Holz meint. Von Carlowitz zieht den Schluss, dass es vielmehr notwendig ist, den „Wiederwachs [zu] befördern“ (ebd.), um daraus „alle Tage einen gleichmäßigen Nutzen“ (ebd.) zu erhalten.

Von Carlowitz zählt in seinem Buch aber auch Maßnahmen auf, die zur Einsparung von Holz beitragen können. Grober drückt es modern aus: „Eine Effizienzrevolution, zum Beispiel durch die Verbesserung der Wärmedämmung beim Hausbau und die Verwendung von energiesparenden Schmelzöfen und Küchenherden, die planmäßige Aufforstung durch Säen und Pflanzen“ (Grober 2000, S. 5).

Bis heute strahlt die Notwendigkeit vom pfleglichen Umgang mit der Natur in die Politik hinein und findet ihren Niederschlag 1998 in einer der fünf Regeln zum Management von Stoffströmen bei der 12. Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“. Dort heißt es, dass „die Abbaurate erneuerbarer Ressourcen [...], deren Regenerationsrate nicht überschreiten“ (Enquete-Kommission 1998, S. 25) soll. Darüber hinaus wird mit der zweiten Regel die Substitution, „also Ersatz für verbrauchte Res-

sourcen zu finden“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 32), gefordert. „Nicht-erneuerbare Ressourcen sollen nur in dem Umfang genutzt werden, in dem ein physisch und funktionell gleichwertiger Ersatz in Form erneuerbarer Ressourcen oder höherer Produktivität der erneuerbaren sowie der nicht-erneuerbaren Ressourcen geschaffen wird“ (Enquete-Kommission 1998, S. 25).

Hauenschild/Bolscho machen darauf aufmerksam, dass auch von Carlowitz schon damals die Substitutionsregel berücksichtigte, indem er im zwölften Kapitel seines Buches als Alternative zum Holzschlag die Verwendung von Torf vorschlug (von Carlowitz 1713, S. 424 ff.). Dieser hatte für ihn auch den Vorteil, dass Torf bis zu einer Dauer von sechs Jahren gelagert werden kann. Von Carlowitz nennt dazu die Möglichkeit, dass „da hingegen/wo solcher wegen der Jahres=Zeit nicht trocken gemacht werden kann/das andere Jahr umso viel mehr Mühe und Zeit erfordert/jedoch ihm solches an seiner Güthe in geringsten nichts schade/indem wenn auch gleich solche Hauffen/bis in die 6. Jahr [...] der Turff dennoch nicht zerfließe oder verfaule“ (von Carlowitz 1713, S. 428). In der ‚Sylvicultura oeconomica‘ befasst sich Hannß von Carlowitz auch schon mit den Grundzügen der Dimensionen des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung. Hauenschild/Bolscho weisen bei von Carlowitz auf die Zusammenhänge zwischen der ökonomischen und sozio-kulturellen Dimension von Nachhaltiger Entwicklung hin. Von Carlowitz schreibt dazu: „In Ansehung nun/dass die Wälder der beste Schatz eines Landes mit seyn/und selbige so wenig als die Esswaren zu entbehren; hingegen auch mehr als zu wahr/dass durch das unpflégliche Holtz Niederschlagen dem ganzen Lande, jedermann groß und klein, unwiederbringlicher Schaden zugefügt wird“ (ebd., S. 79). Grober erkennt, dass hier „in klaren Umrissen schon das Dreieck der Nachhaltigkeit sichtbar [wird]: Die Ökonomie hat der ‚Wohlfahrt‘ des Gemeinwesens zu dienen. Sie ist zu einem schonenden Umgang mit der ‚gütigen Natur‘ verpflichtet und an die Verantwortung für künftige Generationen gebunden“ (Grober 2000, S. 4).

In Deutschland hat die Umweltpolitik eine bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition. Zurückverfolgen lässt sich diese bis zur „Grundlage für den Arbeitsschutz“ (Parlamentarischer Beratungs- und Gutachterdienst des Landtages NRW 2003, S. 5) in der preußischen Gewerbeordnung von 1845. Allerdings kannte man damals noch keine umfassende Umweltpolitik, vielmehr bezogen sich Problemlösungen nur auf ausgewählte Bereiche menschlichen Handelns. „Dies gilt für die Genehmigungspflicht für bestimmte

Anlagen nach der früheren preußischen Gewerbeordnung, für frühe Regelungen zum Gewässerschutz oder für den privat-rechtlichen Nachbarschaftsschutz" (Jänicke 2000, S. 3f.).

Ein ganzheitlicher Ansatz mit dem Ziel einer gezielten Entwicklung in der Umweltpolitik in Deutschland gelang erstmals 1969. Dabei orientierten sich die ersten Maßnahmen, wie das Sofortprogramm zum Umweltschutz 1970 und das Umweltprogramm 1971, noch an internationalen Entwicklungen, wie z.B. dem *National Environmental Protection Act* der USA (NEPA) (1969). Dort heißt es u.a., dass der Kongress die Wechselbeziehungen aller Bestandteile des natürlichen Klimas unter den Einflüssen von Bevölkerungswachstum, Industrieexpansion und der Wiederherstellung und Beibehaltung der Klimaqualität fördern möchte: „The Congress, recognizing the profound impact of man's activity on the interrelations of all components of the natural environment, particularly the profound influences of population growth, high-density urbanization, industrial expansion, resource exploitation, and new and expanding technological advances and recognizing further the critical importance of restoring and maintaining environmental quality to the overall welfare and development of man" (NEPA 1969, S. 1).

Ein Foto vom 11. Dezember 1972 veränderte die Sichtweise der Erde als unbegrenztes Rohstofflager (vgl. Grober 2002b, S. 169). Dieses wurde vom blauen Planeten Erde im Weltraum von der Besatzung der Apollo 17 geschossen und zeigt zum ersten Mal die „Wahrnehmung der Erde in ihrer physischen Endlichkeit und ökologischen Begrenzung, in ihrer Ganzheit, Schönheit und Verletzlichkeit“ (ebd.). Die Brundtland-Kommission war von dem Weltraumfoto und seiner Wirkung so beeindruckt, dass sie noch 15 Jahre später ihren Bericht mit den Worten einleitet:

„In the middle of the 20th century, we saw our planet from space for the first time" (Brundtland 1987, S. 8).

Bis zum Jahr 1972 standen Umweltthemen nur selten auf der internationalen Agenda der Vereinten Nationen (United Nations, UN). Erstmals auf der Konferenz über die Umwelt des Menschen wurde in Stockholm 1972 der Zusammenhang zwischen Entwicklung und Umwelt zum Thema der internationalen Gemeinschaft erklärt.

Auf Initiative der UN wurde daraufhin das UN-Umweltprogramm (United Nations Environment Programme, UNEP) von den Regierungen eingerichtet. Gro Harlem Brundtland, die damalige Leiterin der 1983 gegründeten Weltkommission für Umwelt und

Entwicklung, prägte später den Begriff „Sustainable Development“, was übersetzt so viel wie „nachhaltige Entwicklung“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 32) bedeutet. Der Abschlussbericht „Our Common Future“ der Brundtland-Kommission weist 1987 darauf hin, dass es ein Wirtschaftswachstum ohne Umweltschutz nicht geben kann um heutige Bedürfnisse zu befriedigen, ohne die Überlebensfähigkeit zukünftiger Generationen einzuschränken (vgl. Brundtland 1987, S. 11). Im Kern werden von der Kommission damit die Befriedigung der Grundbedürfnisse „essential needs“ (ebd.) und die Nutzung der begrenzten Ressourcen auch durch nachfolgende Generationen genannt.

Als Wendepunkt in den internationalen Verhandlungen über Fragen von Umwelt und Entwicklung gilt die UNO-Konferenz von 1992 in Rio de Janeiro. In diesem Jahr „verpflichteten sich die Regierungen, das Nachhaltigkeitskonzept als entwicklungspolitische Leitvorstellung auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene zu implementieren“ (Schneider 2003, S. 133). Seit 1992 stehen damit nicht mehr nur der Schutz der Umwelt und die damit verbundenen begrenzten Ressourcen im Vordergrund, sondern darüber hinaus die Verwirklichung sozialer und ökonomischer Ziele. Im von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) bezeichneten „Dreieck der nachhaltigen Entwicklung“ (BLK 1999, S. 19) dreht sich alles darum, „in den Schnittpunkten von Ökologie, Ökonomie und Sozialem einen zukunftsfähigen Wandel herbeizuführen“ (ebd., S. 5).

Die Umsetzung der von Vorholz als „Drei-Säulen-Konzept“ (Vorholz 2002, S. 1) bezeichneten Ziele des langfristigen „Schutz[es] von Umwelt und Ressourcen, [...] [und die] Verwirklichung kurzfristiger sozialer und ökonomischer Ziele“ (ebd.) scheint aber schwierig. Dies belegt die Analyse der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages, da „die schwachen Ergebnisse der Nachfolge-Konferenzen in Berlin (1995), New York und Kyoto (1997) [zeigen], dass der Anstoß der Brundtland-Kommission zur Sicherung der Lebensgrundlagen für die Menschen noch nicht zu konkreten Umsetzungen mit überzeugender Wirkung geführt hat“ (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages 1998, S. 218).

Vorholz sieht gar, dass „bisher [...] allerdings kein Land bereit oder fähig gewesen [ist], diese zugleich einfache und schwierige Botschaft zu akzeptieren“ (Vorholz 2002, S. 1). Inzwischen wird die ‚hyperkomplexe Herausforderung‘ sogar schon entgegen ihrem ursprünglichen Sinn verwendet, „um beliebige ökonomische Belange gegen die Erfordernisse des Umweltschutzes in Stellung zu bringen“ (ebd.), wie Vorholz zu der Äußerung des Rates der Ökoweisen feststellt.

Auch Beer greift die unzureichende Umsetzung auf, stellt aber fest, dass es sich beim „Nachhaltigkeitsparadigma [...] nicht um einen gesellschaftlichen Utopieentwurf ökologisch orientierter und entwicklungspolitisch engagierter Minderheiten [handelt], sondern um offizielle Ziele der Regierungspolitik in der internationalen Gemeinschaft“ (Beer/Kraus/Markus/Terlinden 2002, S. 8). Das Problem dabei ist nur, die Nachhaltigkeitsidee in die Köpfe möglichst vieler Menschen zu bekommen. „Trotz aller Bemühungen vieler Engagierter bleibt die Resonanz oft gering, erreicht auf jeden Fall nicht das gewünschte Ausmaß“ (ebd., S. 11). Hauenschild/Bolscho befürchten sogar, dass wenn dies nicht gelingt, die nachhaltige Entwicklung Gefahr läuft „auf der Ebene von Expertendebatten zu verharren“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 8).

Der Deutsche Bundestag stellt dazu fest, dass ein großes Problem, die Ideen der nachhaltigen Entwicklung in den Köpfen der Menschen zu verankern, in einer einheitlichen Definition besteht. Selbst in der Konferenz ‚5 Jahre nach Rio‘ war es für die Regierungsvertreter unmöglich, sich auf eine einheitliche Definition zu einigen. Ob und wie damit eine nachhaltig zukunftsverträgliche Entwicklung angestoßen und unterstützt werden kann, ist damit ebenfalls unklar (vgl. Deutscher Bundestag 1998, S. 16).

Aber selbst nur eine einheitliche deutsche Definition zu finden, scheint schon unmöglich. In der Konsequenz davon fehlt die Vorstellung, wie eine nachhaltig zukunftsverträgliche Gesellschaft oder eine nachhaltige Wirtschaft aussehen könnten (vgl. Deutscher Bundestag 1998, S. 16).

Als Folge der Suche nach einer einheitlichen Definition sieht Vorholz gar eine Entwertung des Nachhaltigkeitsbegriffs (vgl. Vorholz 2002, S. 1). Bezeichnenderweise hat seiner Meinung nach „die Berliner Regierung [...] den vorläufigen Schlusspunkt gesetzt“ (ebd.). Als Beispiel nennt er hier Klaus Töpfer, früherer deutscher Umweltminister, der es mit seiner Äußerung auf den Punkt brachte: „Wenn einem nichts anderes mehr einfällt, spricht man von einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘...“ (ebd.).

Einen Ausweg aus der Debatte um eine einheitliche Definition findet die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages. Ihrer Ansicht nach bietet es sich an, „nachhaltig zukunftsverträgliche Entwicklung ähnlich wie die positiven und offenen Begriffe Freiheit oder Gerechtigkeit als regulative Idee zu verstehen, für die es nur vorläufige und hypothetische Zwischenbestimmungen geben kann“ (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages 1998, S. 16).

Wie komplex diese Aufgabe erscheint, zeigen „die wesentlichen Bedingungen und Erfordernisse im Rahmen Nachhaltiger Entwicklung“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 34), die Hauenschild/Bolscho mit der Darstellung „Dimensionen des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung“ zusammenfassen. Nach ihrer Definition zeigen die ‚ökologische‘, ‚ökonomische‘ und ‚sozio-kulturelle‘ Dimension der Nachhaltigkeit eine weltweite („Globalität“) Vernetzung („Retinität“) (vgl. ebd.).

Durch die direkte Verbindung der Dimensionen miteinander hat demnach jede Änderung in einer Dimension Auswirkung auf die beiden anderen. Wichtig dabei erscheint es deshalb, alle drei Dimensionen im Blick zu haben. Hauenschild/Bolscho empfehlen, die „nachhaltige Entwicklung als integrale Nachhaltigkeit“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 33) zu verstehen. Der Vorteil dabei ist, dass „im Sinne der o.g. regulativen Idee eine Verständigungsgrundlage“ (ebd.) geschaffen werden kann. Unstrittig dabei ist, dass „nachhaltige Entwicklung auf normativen Ideen fußt [...] und hier insbesondere der gerechten Ressourcennutzung zwischen Ländern des Südens und Nordens“ (ebd.). Allerdings stellen Hauenschild/Bolscho in diesem Zusammenhang auch die Äußerung von Ott 2001 heraus, dass eben „das folgende Modell die Gefahr der ‚Überfrachtung‘“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 34) in sich birgt.

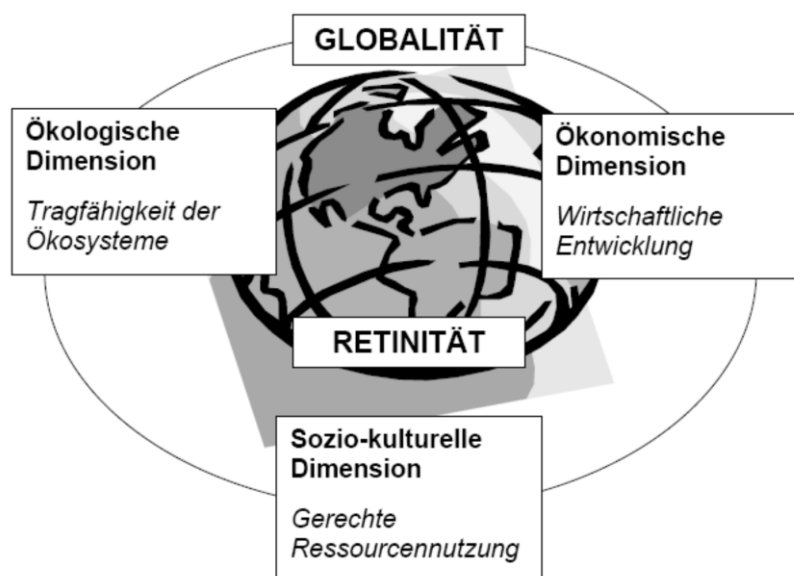


Abbildung 1: Dimensionen des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 34).

Die Entwicklung im Sinne einer Nachhaltigen Entwicklung wird aber von Hauenschild/Bolscho sehr deutlich gekennzeichnet, wenn sie schreiben, dass „die Richtung

des Prozesses zur Nachhaltigen Entwicklung [...] Globalität und Retinität an[zeigen], d.h. die Gesamtvernetzung der Kulturwelt mit der Natur im weltweiten Maßstab“ (ebd., S. 34). Vor dem Hintergrund einer Umorientierung in der Welt und der „Vermittlung von fächer- und länderübergreifenden Zusammenhängen“ (Beer/Kraus/Markus/Terlinden 2002, S. 10) wird für Beer der Begriff „Retinität im Sinne einer ‚Gesamtvernetzung‘ [...] zum Leitbegriff“ (Beer 2003, S. 2).

Für ein grundlegendes Verständnis von BNE sei nach Hauenschild/Bolscho abschließend auf den Diskussionsstand von Dobson hingewiesen. In drei vereinfacht dargestellten Konzepten ökologischer Nachhaltigkeit verdichten Hauenschild/Bolscho die „Beschreibung und Interpretation von Nachhaltiger Entwicklung“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 42 f.) nach Dobson.

Der Vorteil der „typologische[n] Strategie“ (Dobson 2000, S. 63) ist, dass sie „die besten Seiten des definitorischen und des diskursiven Ansatzes [nützt], [...] aber ihre Fallen“ (ebd.) meidet.

	A	B	C
Was soll erhalten werden?	Essentielles natürliches Kapital	Unwiederbringliche Natur	Eigenwehrhafte Natur
Warum?	Menschliches Wohl	Menschliches Wohl und Verpflichtungen gegenüber der der Natur	Verpflichtungen gegenüber der Natur
Wie?	Erneuern/Ersetzen/Schützen	Ersetzen/Schützen	Schützen

Tabelle 1: Von Hauenschild/Bolscho vereinfachte Darstellung der Konzepte ökologischer Nachhaltigkeit nach Dobson (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 42).

Über den von Dobson mit A-C benannten Konzepten steht jeweils die Frage „Was soll erhalten werden?“ (ebd., S. 66), die untrennbar mit den „Warum?“- und „Wie?“-Fragen (ebd.) verknüpft ist. Im Gegensatz zu Konzept C, in dem die „Biozentrik“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 42 f.) das entscheidende Bestimmungsmerkmal ist, dominiert im Konzept A die „Anthropozentrik“ (ebd.) und steht damit für den „Status quo der Nachhaltigkeits-Debatte, zumindest in den Ländern des Nordens“ (ebd.). Hierbei wird auch deutlich, dass die im A-Konzept genannten Lösungen „Erneu-

ern/Ersetzen/Schützen“ (ebd.) vor dem Hintergrund ökonomischer Interessen eher in den reichen Ländern geleistet werden. „Denn hier soll aufgrund der ökonomischen, technischen und wissenschaftlichen Möglichkeiten mit dem Nachhaltigkeitskonzept ‚alles‘ gelöst werden“ (ebd.). In der biozentrisch geprägten Konzeption C dominiert als Lösung hingegen das „Schützen“ (ebd.). Hauenschild/Bolscho weisen darauf hin, dass „auch didaktische Konzepte [...] letzten Endes um die Fragen *Was?*, *Warum?* und *Wie?*“ (ebd.) [kreisen].

Noch anschaulicher versucht Diefenbacher die extremen Positionen der Substituierbarkeit von Ressourcen darzustellen, indem er die nächste „Konkretionsstufe“ (Diefenbacher 2001, S. 69 ff.) zum Erhalt natürlicher Ressourcen (ebd.) aufzeigt. Dabei geht auch er davon aus, dass „weitgehender Konsens [...] hinsichtlich der abstrakten Forderung [besteht], das Naturkapital zu erhalten. Der natürliche Kapitalstock muss konstant bleiben, die Menschheit muss lernen, von dessen Erträgen zu leben und nicht von dessen Plünderung“ (ebd.). Allerdings gehen seiner Ansicht nach die Meinungen darüber weit auseinander, „in welcher Form dies jedoch zu geschehen habe, um dem Kriterium einer entsprechend definierten ‚Nachhaltigkeit‘ zu genügen“ (ebd.).

Sein fünfstufiges Schaubild der „Nachhaltigkeit und Substituierbarkeit“ (ebd.) reicht von „sehr schwacher“ (ebd.) über „schwache, starke, kritische“ (ebd.) bis hin zu „strikt“ (ebd.) ökologischer Nachhaltigkeit. Auf der Stufe der extremen Form der schwachen Nachhaltigkeit könnte seiner Ansicht nach „das natürliche Kapital [...] hypothetisch weitgehend durch andere Kapitalformen ersetzt werden, ohne dass eine in diesem Sinn definierte Nachhaltigkeit verletzt würde“ (ebd.). Für die Länder des Nordens wäre diese Sichtweise eine Art Freifahrtsschein, bei dem mit Geld die ökologische Übernutzung kompensiert werden könnte. Diese Ansicht wird seiner Ansicht nach gestützt durch die Äußerungen der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Diefenbacher hebt dazu hervor:

„Wenn künstliche Substitute die Funktionen natürlicher Güter genauso gut erfüllen können und wenn der Nutzen aus der Erzeugung künstlicher Vermögenswerte mindestens so groß ist wie der entgangene Nutzen aus dem Abbau von Bestandteilen der Natur [...], kann der Verbrauch natürlicher Güter über den Bestandteil hinaus im Einklang mit dem Postulat der Nachhaltigkeit sein“ (ebd., S. 72).

Im Gegensatz dazu steht die ‚strikte‘ Stufe Diefenbachs, auf der „keine Substituierbarkeit“ (ebd.) möglich ist und der „Erhalt des kompletten natürlichen Kapitals“ gefordert wird (ebd.). Interessant dabei ist eine notwendige Folge, die sich aus dieser Position heraus ergibt. Diefenbacher verweist an dieser Stelle auch auf die Ansicht von Buckminster Fuller und verdeutlicht:

„Eine radikal ökologische Variante fordert den strikten Erhalt der einzelnen Arten von natürlichem Kapital und damit den völligen Verzicht auf die Nutzung nicht erneuerbarer Ressourcen; die Neubildungsrate von Erdöl pro Jahr würde etwa den Betrieb von 10 Kraftfahrzeugen weltweit erlauben“ (ebd., S. 70).

Bei einem weltweit aktuellen PKW-Bestand von 600 Millionen Fahrzeugen, der laut einer Studie des Österreichischen Instituts für Wirtschaftsforschung (Wifo) bis 2050 auf 1,4 – 2,7 Mrd. ansteigen soll (vgl. Wifo 2007, S. 1), stellt sich einerseits die Frage einer Begrenzung zum Schutz der Ressourcen, die andererseits zur Gefahr wirtschaftlicher Entwicklung werden könnte. Hauenschild/Bolscho weisen daher auf die Ansicht Radkes hin, wonach „die ökonomische Dimension [...] unmittelbar an den funktionalen ökologischen Begriff innerhalb des Nachhaltigkeitskonzeptes an[knüpft], indem sie sich, verstanden als ökologische bzw. Umwelt-Ökonomie, mit der Nutzung, aber auch der Substitution des natürlichen Ressourcenkapitals beschäftigt, um das Ziel einer nachhaltigen wirtschaftlichen Entwicklung zu sichern“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 36).

So war auch der Begriff der Nachhaltigkeit „zunächst ein betriebswirtschaftliches Konzept der Forstwirtschaft, das in all seinen verschiedenen Varianten letztlich auf eine langfristige Nutzung des Waldes – also dauerhafte physische wie auch monetäre Holzträge – für seinen jeweiligen [...] Eigentümer hinauslief“ (Nutzinger/Radtke 1995a, S. 15).

In der klassischen Ökonomie finden sich durchaus gegensätzliche „wirtschaftliche Strategien, die sich der Nachhaltigen Entwicklung verpflichtet sehen“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 36). Hauenschild/Bolscho sehen dabei zwei „Denkmuster“ (ebd.), die sich gegenüberstehen:

„a) Stetiges Wachstum sei der Motor aller Ökonomie, mögliche Umweltfolgen dieses Wachstums seien durch Effizienzstrategien zu reduzieren;

b) Schonung und Erhalt der Umwelt seien prioritäre Ziele und erfordern Umstrukturierungen ökonomischer Strukturen“ (ebd.).

Auf der einen Seite standen Adam Smith 1776 und David Ricardo 1817 für stetiges Wachstum, wobei Smith einen „stationären Zustand“ (Nutzinger/Radke 1995b, S. 18) als ‚trübe‘ empfand und Ricardo „Stagnation aufgrund abnehmender Bodenerträge als eine bedrohliche Schranke für wirtschaftliches Wachstum“ (ebd.) hielt.

30 Jahre später vertrat John Stuart Mill 1848 genau die entgegengesetzte Meinung einer „Wachstumsbegrenzung“ (ebd.), wie Nutzinger/Radke hervorheben. Laut Nutzinger/Radke versprach Mill sich „als Konsequenz eines stationären Wirtschaftszustandes [...] eine Verbesserung der menschlichen Entwicklung“ (ebd.).

Noch in den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts herrschten die Vorstellungen eines „grenzenlosen Wachstums von Volkseinkommen und Bruttosozialprodukt pro Kopf“ (Nutzinger/Radke 1995a, S. 17) vor. Nutzinger/Radke schlussfolgern, dass „demzufolge jede Vorstellung von wirtschaftlicher Begrenzung oder Stagnation nur als Störung registriert werden konnte“ (ebd.).

Mit dem Bericht „Grenzen des Wachstums“ des *Club of Rome* zeichnete sich 1972 die „riesige Aufgabe“ (Meadows 1972, S. 17) ab, „den Übergang vom Wachstum zum Gleichgewicht zu finden“ (ebd.). Mit dem Begriff „sustainable“ (Nutzinger/Radke 1995a, S. 17) werden, „im Zusammenhang mit der Einschränkung des Walfangs [...] 1971“ (ebd.) und des Begriffs „sustainable yield“ (ebd.), nun auch die Gedanken „der Wachstumsgrenzen und der ökologischen Nachhaltigkeit“ (ebd.) in Verbindung gebracht. Damit zeichnet sich die Möglichkeit ab, „einen ökologischen und wirtschaftlichen Gleichgewichtszustand herbeizuführen, der auch in weiterer Zukunft aufrechterhalten werden kann“ (Meadows 1972, S. 17).

Die Begriffe „sustainable development bzw. nachhaltige Entwicklung“ (Nutzinger/Radke 1995a, S. 17) erlebten eine „ungeheure Karriere“ (ebd.) durch den Brundtland-Bericht und entwickelten sich bekanntermaßen damit zur „magischen Kompromißformel“ (ebd.).

Auch in politischen Programmen werden Ökologie und Ökonomie nicht mehr als Gegensatz gesehen, „denn beide haben eine Menge gemeinsam“ (Die Bundesregierung 2002, S. 11). Wird der Wortstamm „Öko“ vom griechischen „Oikos“, das Haus, abgeleitet und mit dem deutschen Wort „Haushalten“ in Verbindung gebracht, zeigen sich

Parallelen, die für Ökonomie und Ökologie gleichermaßen gelten. Als Beispiel wird hier der Grundsatz des Bauern genannt, der „das Saatgut nicht zu Brot“ (ebd.) verarbeiten soll. Wirkt diese Weisheit einerseits antiquiert, lässt sich dieser Grundsatz nach Meinung der Verfasser doch auf die Gegenwart übertragen: „Investieren wir in unsere Zukunft und die der Kinder oder konsumieren wir das Saatgut für morgen?“ (ebd.).

Auf die Aussage des Deutschen Bundestages, dass zur Realisierung des Nachhaltigkeitsgedanken „Elemente des traditionellen politischen Steuerungsmodells“ (Deutscher Bundestag 1998, S. 46) notwendig erscheinen und die Verteilung der damit verbundenen Kosten, stellen Hauenschild/Bolscho die Frage, „wie und ob die Verursacher direkt mit den außerhalb des Marktgeschehens auftretenden, externen Kosten (‚Naturverbrauch‘), [...] von der Allgemeinheit oder von nachfolgenden Generationen getragen werden“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 37) sollen. Vereinfacht gesagt geht es bei einer gerechten Verteilung der Kosten darum, mit dem heute zur Verfügung stehenden Geld möglichst kreditfrei auszukommen, ohne die folgenden Generationen übermäßig mit Schulden zu belasten. Dafür ist „heute die Beherrschung der Finanzdienstleistungsangebote“ (Reifner 2003a, S. 15), wie beispielsweise die Nutzung von „Kredit- und Sparformen“ (ebd.), als „Voraussetzung [...] für Liquidität in Krisenlagen“ (ebd.) ein wichtiges Element, um mit seinem ‚Geld auszukommen‘“ (ebd.). Schließlich wird als „entscheidendes Motiv der Nachhaltigkeitsbestrebungen [...] regelmäßig die Sorge um das Wohlergehen zukünftiger Generationen“ (Nutzinger/Radtke 1995b, S. 15) genannt. Um die Diskussion zur Frage der Kostenverteilung für nachfolgende Generationen zu beantworten, geht es daher im Rahmen dieser Arbeit darum, Kindern das Thema Geld näher zu bringen, um damit ihre Kompetenzen bezüglich dieses Bausteins zu erweitern.

Dass globale Veränderungen in der wirtschaftlichen Entwicklung im Sinne der Nachhaltigkeit stattfinden müssen, wird inzwischen kaum noch jemand bestreiten. Blicken wir ins Mittelalter zurück, war der Mensch „nicht nur Zerstörer“ (Zirnstern 1996, S. 32). So wurde „der gepflügte und gedüngte Boden [...] oft fruchtbarer, als er ursprünglich gewesen war. Es gab durch die Besiedlung auch neuartige Lebensräume für Pflanzen- und Tierarten“ (ebd.). Wird die Umweltzerstörung quantitativ betrachtet, wie Meadows 1993 feststellt, zeigt sich, dass „die Hälfte aller durch die menschliche Wirtschaft in der Geschichte verlorengegangenen Waldflächen [...] erst zwischen 1950 und 1990 gero-

det“ (ebd., S. 273) wurden. Deutliche Zeichen der globalen Bedrohung wurden „erst ab 1970“ (ebd.) gesehen.

Als Ausblick kann festgehalten werden, dass die Last der wirtschaftlichen Veränderungen vor allem die nachfolgenden Generationen betrifft, weil die Überschreitung der „50%-Marke erst in der zweiten Hälfte des 20.Jh.s“ (ebd.) passierte und auf „eine gewaltige und bedrohliche Beschleunigung der Umweltveränderungen hin[weist] und damit auf eine Zunahme der Gefährdungen“ (ebd.).

Die damit verbundene Hoffnung auf eine veränderte Wirtschaftsweise formuliert Meadows 1972 so:

„Je eher die Menschheit sich entschließt, diesen Gleichgewichtszustand herzustellen, und je eher sie damit beginnt, um so größer sind die Chancen, dass sie ihn auch erreicht“ (Meadows 1972, S. 17).

1.2. Leitlinien der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)

Bildung für Nachhaltige Entwicklung stellt mit ihren Kompetenzen, deren möglicher Überprüfbarkeit, den vielfältigen Methoden und einer möglichen Übertragbarkeit auf viele andere Lebensbereiche im Sinne einer „politischen Mündigkeit“ (Henkenborg 2001, S. 1) hohe Anforderungen an das Bildungssystem. Rost/Laustroer/Raack fassen das Bildungskonzept von BNE folgendermaßen zusammen:

„Bildung für nachhaltige Entwicklung soll Schülerinnen und Schüler befähigen und über die Bewertung von Umweltveränderungen motivieren, sich an einer gesellschaftlichen Entwicklung zu beteiligen, die die Lebensqualität der jetzt lebenden Menschen aneinander angleicht und die Entfaltungsmöglichkeiten zukünftiger Generationen nicht einschränkt“ (Rost/Laustroer/Raack 2003, S. 10ff.).

Im folgenden Abschnitt werden die Wurzeln von BNE betrachtet, didaktische Prinzipien aufgezeigt und die daraus abgeleiteten Kompetenzen dargestellt, insbesondere die von den Europäischen Union definierte und für die vorliegende Arbeit wichtige „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz“ (Europäische Union 2006, S. 13). Im Anschluss daran werden die methodischen Voraussetzungen für eine mögliche Implementierung von BNE, unter Berücksichtigung der ökonomischen Bildung, in der Regelpraxis aufgezeigt.

Bei der beschriebenen Nähe zum Thema Umwelt weisen Hauenschild/Bolscho auf die Frage hin, ob Bildung für Nachhaltige Entwicklung nicht einfach „Umweltbildung in neuem Gewand“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 44) ist? Im Kern hat BNE ihre Wurzeln sicherlich im Bereich der Umweltbildung. Das wird beispielsweise an der Auflistung von Leitschuh-Fecht deutlich, die besorgniserregende Trends des Worldwatch-Institutes in Washington nennt. Hierzu gehören:

- „die globale Temperatur nimmt zu,
- die Grundwasserspiegel sinken,
- das verfügbare Ackerland pro Kopf nimmt ab,
- die Fisch- und Waldbestände sinken dramatisch
- und die Artenvielfalt ebenso“ (Leitschuh-Fecht 2002, S. 34).

Dass BNE aber weit über den Umweltgedanken hinausgeht, ist schon an den Dimensionen des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung ablesbar. Darüber hinaus ist dies auch bei der Auflistung von Leitschuh-Fecht abzulesen, die ebenfalls soziale und ökonomische Bilanzen des „State of the World“ Berichtes aufzählt:

- „Die Arbeitslosigkeit nimmt weltweit zu,
- die sozialen Bedingungen zwischen den Entwicklungs- und den Industrieländern driften weiter auseinander, aber auch innerhalb der Länder selbst, kurz: immer mehr Reiche und immer mehr Arme,
- militärische regionale Konflikte nehmen zu,
- die ökonomische Macht konzentriert sich in immer weniger Händen (der Umsatz einiger global agierender Großunternehmen ist größer als das Brutto sozialprodukt mittelgroßer Nationen),
- die Finanzmärkte spielen eine immer wichtigere Rolle in der globalen Ökonomie, können ganze Nationen beeinflussen, werden auch zunehmend fragiler“ (ebd.).

Wie weit die Ansätze zur Umweltbildung im Sinne der Agenda 21 reichen können, zeigt der Bericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF):

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist mehr als Umweltbildung. Sie unterscheidet sich von der Umweltbildung ebenso wie von der entwicklungspolitischen Bildung durch einen breiteren und umfassenderen Ansatz, der ökologische, ökonomische und

soziale Aspekte integriert („Dreieck der Nachhaltigkeit“). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll zur Realisierung des gesellschaftlichen Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne der Agenda 21 beitragen und hat zum Ziel, die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen“ (BMBF 2002, S. 4).

Laut Hauenschild/Bolscho hat sich BNE zur Aufgabe gemacht, „einen wirksamen Beitrag zur Umsetzung des Sustainability-Gedankens auf der Ebene individueller Bewusstseins- und Verhaltensänderungen sowie innovativer Strukturen des Bildungswesens zu leisten“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 43).

Margot Käßman, die ehemalige niedersächsische Landesbischöfin, macht sich Gedanken, wie die Umsetzung aussehen könnte. Sie fragt „Wie aber findet nachhaltige Entwicklung statt, welche Form von Bildung brauchen wir, um zur Nachhaltigkeit, zu einem nachhaltigen Lebensstil zu ermutigen?“ (Käßmann 2002, S. 5).

Eine einfache Beantwortung der Frage scheint schwierig, dafür sind die Definitionen zu vielfältig und mögliche Projekte zu breit gestreut. Eine Hilfe, vielleicht sogar eine Richtung, in die wir uns bewegen können, findet sich im Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Hier heißt es, dass „mit geeigneten Inhalten, Methoden und einer entsprechenden Lernorganisation [...] Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in allen Bildungsbereichen die Aufgabe [hat], Lernprozesse zu initiieren, die zum Erwerb von für eine nachhaltige Entwicklung erforderlichen Analyse-, Bewertungs- und Handlungskompetenz beitragen. Dabei werden die im Zusammenhang mit der Umsetzung des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung angestellten Überlegungen, dass Bildung generell eine wichtige Voraussetzung für die Sicherung der Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft ist, zugrunde gelegt“ (BMBF 2002, S. 4).

Die Wichtigkeit der Umweltbildung bestätigt auch der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) in seinem Jahresgutachten 1996. Dort heißt es u. a., dass „*Umweltbildung* [...] einen wichtigen Weg zum Verlernen umweltschädigender und zum Erlernen umweltgerechter Verhaltensweisen dar[stellt]. Kriterien für eine erfolgreiche Umweltbildung sind zum einen das Lernen aus der unmittelbaren und vermittelten Erfahrung in alltäglichen Lebenszusammenhängen (Situationsorientierung), im Zusammenhang mit dem eigenen Handeln (Handlungs-

orientierung), und zum anderen die Einbindung der zu vermittelnden Inhalte in den gesellschaftlich-politischen Kontext (Problemorientierung)“ (WBGU 1996, S. 3).

Auch Beer sieht, dass die Vermittlungsarbeit des Nachhaltigkeitskonzeptes „eine immense Bildungsaufgabe beinhaltet“ (Beer/Kraus/Markus/Terlinden 2002, S. 8) und daher die Schule einen wertvollen Beitrag dazu leisten kann.

Hier zeigt sich, dass in der Bildung an sich der Schlüssel für eine Lösung bei der Vermittlung des Nachhaltigkeitsgedankens liegen kann. Hauenschild/Bolscho greifen hierzu die Gedanken von Michelsen auf und sprechen gar von einem „instrumentellen Verständnis von Bildung und ihre enge Verzahnung mit Umweltbewusstsein“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 43).

Im Gegensatz zu Michelsens Meinung, „dass ein Umdenken erforderlich ist, das die Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt auf ein neues Fundament stellt und zu verändertem Handeln führt“ (Michelsen 1998, S. 56), kommen Hauenschild/Bolscho zu der Erkenntnis, dass „Verhaltensänderungen nicht gradlinig durch Bildungsmaßnahmen [...] herbeizuführen sind“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 43f.). Sie stützen vielmehr die Ansicht Heidorns (1998, S. 222), wobei sich die Umweltbildung angesichts der „gesellschaftlichen und sozialen Realität“ (ebd.) auf die Suche nach neuen Inhalten machen muss und „vermehrt als politischer Prozess“ (ebd.) begriffen werden kann.

Dass Umweltbildung und politische Bildung Hand in Hand gehen, sieht die Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Allerdings wird darauf hingewiesen, dass „Umweltbildung [...] als ökologische und politische Bildung eine Spezialdisziplin im Kontext einer neuen Bildungskonzeption [bleibt]. Eine neue Bildungskonzeption muss jedoch auch die ökonomische, soziale, kulturelle und globale Dimension in tragfähiger Weise einbeziehen. In diesem Sinn sind die bisherigen Bildungsziele und -inhalte einer kritischen Reflexion zu unterziehen und im Sinne der genannten Dimensionen des Paradigmas zu erweitern sowie Lehr- und Lernprozesse didaktisch und organisatorisch umzugestalten“ (BLK 1998, S. 22).

Als wichtige Voraussetzung für ökonomisches Lernen wird auch von Gläser der Zusammenhang mit der politischen Bildung genannt. Gläser bündelt hierfür, in Anlehnung an Hedtke (2002, S. 5f.), ihre Überlegungen mit dem Begriff des „ökonomisch-politischen Lernens“ (Gläser 2004, S. 179). Hedtke (2002, S. 5f.) möchte, so Gläser weiter, „ökonomische Bildung im Sekundarstufenbereich nicht unabhängig von politischer Bildung verstanden sehen“ (Gläser 2004, S. 179). Vielmehr stellt sich Hedtke die Frage, inwieweit „die vorgelegten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Argu-

mente für eine autonome Identität ökonomischer Bildung haltbar sind“ (Hedtke 2002, S. 5). Er unterstreicht seine These mit der Mahnung einer fehlenden interdisziplinären Auseinandersetzung, da „es sozialwissenschaftlichen Fachdidaktikern nicht gelingen kann, allein [...] mit einer Fachwissenschaft als Bezugsdisziplin eine singuläre, untereinander hinreichend abgegrenzte Identität zu konstruieren“ (ebd.). Hinter allem steht für ihn die Frage, „welche Intentionen und Inhalte ökonomische und politische Bildung haben sollen“ (ebd.).

Als weitere allgemeine Anhaltspunkte weist das Nachhaltigkeitskonzept nach Beer „vier Metaziele auf, die einerseits miteinander verknüpft und andererseits jeweils einzeln in viele Schritte der Konkretion zerlegt werden müssen:

- Vorsorge, d.h. die absolute Reduzierung des Verbrauches an Stoffen, Energie und Fläche im globalen Maßstab;
- Verteilungsgerechtigkeit, d.h. die Verbesserung der Lebensbedingungen der notleidenden Menschen vor allem – aber nicht nur – in den Armutsregionen der Erde;
- Verhandlungsstrategien, d.h. die Entwicklung eines politischen Diskurses, der innergesellschaftlich und international trag- und konsensfähige politische Handlungskonzeptionen für eine nachhaltige Entwicklung ermöglicht;
- Vermittlungsarbeit, d.h. Bewusstseinsbildung vor allem – aber nicht nur – in den reichen Industrieregionen für einen kulturellen Wandel im Sinne einer ökologisch-nachhaltigen Orientierung“ (Beer/Kraus/Markus/Terlinden 2002, S. 8ff.).

Hauenschild/Bolscho weisen darauf hin, dass die BLK mit ihrem Orientierungsrahmen den Begriff „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ausformte und einen interdisziplinären Gesamtrahmen „für die Informations-, Qualifikations- und Bildungsarbeit“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 45) definierte.

Dabei hat sich die BLK zur Aufgabe gemacht, „allgemein bekannte didaktische Prinzipien sowie beispielhaft zugeordnete ‚Schlüsselqualifikationen‘ konkret mit Leben zu erfüllen“ (BLK 1998, S. 27 ff.):

System- und Problemlöseorientierung:

- intelligentes Wissen,
- systemisches (vernetztes) Denken,

- antizipatorisches (zukunftsgerichtetes) Denken,
- Phantasie und Kreativität,
- Methodenkompetenz;

Verständigungs- und Wertorientierung:

- Dialogfähigkeit,
- Selbstreflexionsfähigkeit,
- Werteorientierung,
- Konfliktlösefähigkeit (Mediationskompetenz);

Kooperationsorientierung:

- Teamfähigkeit,
- Gemeinsinnorientierung
- lernen in Netzwerken,

Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung

- Entscheidungsfähigkeit,
- Handlungskompetenzen,
- Partizipationsfähigkeit;

Selbstorganisation:

- Selbstorganisation von Lernprozessen,
- Evaluationskompetenz,
- lebenslanges Lernen;

Ganzheitlichkeit:

- vielfältige Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit,
- konstruktiver Umgang mit Vielfalt,
- globale Perspektive (ebd.).

Wichtig erscheint den Verfassern ein „Kompetenzerwerb in realen Lebenssituationen“ (BLK 1998, S. 35).

Bei der Entwicklung des Grundkonzeptes sind in die Überlegungen „neben der Betrachtung globaler Entwicklungen als Ausgangspunkt sowie der relevanten Beschlüsse und

Gutachten zur BNE auch wesentliche Prinzipien des Lehrens und der Lernmotivation [...] eingeflossen“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 46). Hintergrund dabei ist die Überlegung, dass bei einer positiven Entwicklung in einem der Bereiche Ökologie, Ökonomie oder Soziales durch das vernetzte Handeln in einem der beiden anderen Bereiche weitere Aktivitäten folgen müssen. Da hier der Zukunftsgedanke im Vordergrund steht, können bisherige Bedrohungen so vernachlässigt werden: „Während das ‚Dreieck der ökologischen Probleme‘ ein *Bedrohungsszenario* zur Basis hatte und damit implizit ein reaktives Handlungskonzept anbot, stellt das ‚Dreieck der Nachhaltigkeit‘ ein *Modernisierungsszenario* dar“ (BLK 1999, S. 18).

Galten nach Weinert früher „fachliche Leistungen [...] in Verbindung mit der Förderung allgemeiner geistiger Fähigkeiten lange Zeit als ein besonders wichtiges (vielleicht sogar als das wichtigste) Ziel von Schule und Unterricht“ (Weinert 2002b, S. 355), kommen heute neue Bildungsziele, die im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen in vielen Bereichen entstanden sind, auf die Schulen zu (vgl. ebd.).

Weinert geht davon aus, dass die Lösung fächerübergreifender Probleme von der „Verfügbarkeit allgemeiner Problemlösungsstrategien“ (Weinert 2001a, S. 27) abhängig ist. Aufgrund des vieldeutigen Leistungsbegriffes hat, seiner Darstellung nach, die OECD mehrfach vorgeschlagen, diesen „generell durch das Konzept der Kompetenz zu ersetzen“ (ebd.).

Im schulischen Unterricht lassen sich nach Weinert folgende Kompetenzen unterscheiden:

- „fachliche Kompetenzen (z.B. physikalischer, fremdsprachlicher, musikalischer Art),
- fachübergreifende Kompetenzen (z.B. Problemlösen, Teamfähigkeit),
- Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale [selbstgesteuerte] und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen“ (ebd., S. 28).

Ziel dieser neuen Bildungsstandards ist die Zielorientierung für Schulen und eine damit verbundene flächendeckende Überprüfbarkeit (z.B. PISA). Gemessen wird dies vielfach an festgelegten Kompetenzen (vgl. BMBF 2003, S. 9), die in Bezug auf BNE als Ge-

staltungskompetenz und den damit verbundenen Themen sowie den angeschlossenen Lehr- und Lernmethoden in den Schulen implementiert werden sollen.

Die Aneignung von Kompetenzen erfüllt damit auch eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Verankerung von BNE in der Regelpraxis. Als Leitziel dient Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung als übergeordnete Zielsetzung für BNE. Im BLK-Gutachten werden dafür die Schlüsselkompetenzen mit einem Begriff zusammengefasst. „Wir möchten als allgemeines Lernziel ‚Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung‘ vorschlagen“ (BLK 1999, S. 62).

Der Begriff der Gestaltungskompetenz wird im BLK-Gutachten noch weiter ausdifferenziert:

„Mit *Gestaltungskompetenz* wird das nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können. Der Terminus ‚Gestaltungskompetenz‘ versteht sich nicht von selbst. Wir möchten ihn hier dezidiert im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung einführen, um zu signalisieren, dass es sich bei der nachhaltigen Entwicklung um ein Modernisierungskonzept handelt, um ein Konzept also, das auf Veränderungen abstellt, ohne dass dies immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen wäre. Nachhaltige *Entwicklung* bedeutet nicht Stabilisieren oder Zurückschrauben des Status quo, sondern signalisiert einen komplexen gesellschaftlichen Gestaltungsauftrag, in dem sich globale und lokale Dimensionen der Zukunftsgestaltung verbinden. Dabei werden den Bürgern erhebliche Fähigkeiten (z.B. vorausschauendes Planen, eigenständige Informationsaneignung und -bewertung sowie neue Anforderungen in Bezug auf Kommunikation und Kooperation) bei der Beteiligung an Verständigungs- und Entscheidungsprozessen abverlangt. Die Gesamtheit dieser Fähigkeiten lässt sich mit dem Begriff *Gestaltungskompetenz* zusammenfassen“ (ebd.).

Um den Begriff der Gestaltungskompetenz besser im Unterricht integrieren zu können, wurden im BLK-Programm acht Teilkompetenzen und –fähigkeiten definiert:

Die Kompetenz

- des vorausschauenden Denkens;
- bei Problemen interdisziplinär zu arbeiten;
- der Planung und Vernetzung;
- transkultureller Verständigung und Kooperation;
- die Kompetenz sich zu verständigen und kooperieren können.

Die Fähigkeit

- zur distanzierten Reflexion über individuelle und kulturelle Leitbilder;
- zur Empathie, zu Mitleid und Solidarität;
- sich und andere motivieren zu können (vgl. BLK 2005, S. 21 f.).

Die genannten Teilkompetenzen fügen sich nach Hauenschild/Bolscho, neben den von Weinert schon genannten fachlichen, fachübergreifenden und Handlungskompetenzen, ein in Weinerts „allgemeine Eckpunkte des Kompetenzbegriffes, wie er in den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Debatten im Mittelpunkt steht“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 50). Weinert nennt folgende Kompetenzen:

- „Kompetenzen zum autonomen Handeln, um in einem wachsenden Dschungel von widersprüchlicher Information“ eigenes Handeln „aufzubauen und aufrecht zu erhalten“ (Weinert 2002b, S. 355).
- „Kompetenzen zu sozialer Partizipation“ (ebd.), darunter werden u.a. „Teamfähigkeiten, soziale Fertigkeiten und Kommunikationskompetenz“ (ebd.) verstanden.
- „Lern- und Problemlösungskompetenz“ (ebd.), wobei „jenseits fachlicher Lernleistungen“ (ebd.) Fähigkeiten und Lernziele eine Rolle spielen, die fachübergreifend eng (vgl. ebd.) „mit fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten“ (ebd.) verbunden sind.
- „Musische, geisteswissenschaftlich-historische, sozialwissenschaftlich-ökonomische, aber auch religiös-wertbezogene Bildungsziele“ (ebd.), die aber in der „pädagogisch interessierten Öffentlichkeit“ (ebd.), anders als in Mathematik oder Fremdsprachen, „eine besondere Wertschätzung“ (ebd.) erfahren.

Hauenschild/Bolscho weisen darauf hin, dass „die Teilkompetenzen im BLK-Programm „21“ [...] Differenzierung von Gestaltungskompetenz als Leitziel von BNE dar[stellen]; Konkretisierungen jedoch erst in Bezug auf inhaltliche Aspekte für die Umsetzung im

schulischen Kontext erfolgen“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 50). Obwohl sich Teilkompetenzen in verschiedenen Inhaltsaspekten unterschiedlich darstellen, haben aber die (vgl. ebd.) „allgemeinen Zielsetzungen und -beschreibungen“ (ebd.) eine „orientierende Funktion“ (ebd.).

Hauenschild/Bolscho stellen fest, dass „auch für den Bereich von BNE vermehrt die Formulierung von Bildungsstandards vorangetrieben“ (ebd.) wird. Das scheint umso wichtiger, da mit der Pisa-Studie die ‚Output-Orientierung‘ Einzug in das Bildungssystem gehalten hat. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) meint damit ihre pädagogische Überprüfbarkeit:

„Konkretisiert in Testverfahren, werden Standards im Rahmen des Bildungsmonitoring und der Evaluation von Schulen angewandt. Sie dienen der Feststellung und Bewertung von Lernergebnissen und haben somit eine *Rückmeldefunktion*, mit der sie zur outputorientierten Steuerung beitragen. Feed-back und Output-Orientierung sind aber kein Selbstzweck. Ihr Ziel ist es, die Wirkungen (und Nebenwirkungen) des pädagogischen Handelns in den Blick zu nehmen und so professionelles, rationales Handeln zu ermöglichen. Testerhebungen an Schulen sind also dann und nur dann sinnvoll, wenn sie dazu beitragen, die Professionalität der Lehrenden zu fördern und die Qualität von Schule und Unterricht weiterzuentwickeln“ (BMBF 2003, S. 47).

Rost/Lautströer/Raack fassen die „bildungspolitischen Zielvorgaben“ (Rost/Lautströer/Raack 2003, S. 11ff.) als „funktionalistischen Bildungsbegriff“ (ebd.) auf. Die „System-, Bewertungs-, und Gestaltungskompetenz“ (ebd.) als Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltigkeit ordnen sie den „drei klassischen Bereichen Wissen, Bewerten und Handeln“ (ebd.) zu, die zur Formulierung von Bildungsstandards führen können „um sie messbar zu machen“ (Rost/Lautströer/Raack 2003, S. 11):

Wissen	Bewerten	Handeln
Systemkompetenz	Bewertungskompetenz	Gestaltungskompetenz
Interdisziplinäres Wissen	Interkulturelle Akzeptanz und Toleranz	Kooperative und partizipative Fähigkeiten
Fähigkeit zur Wissensaneignung		

Tabelle 2: Überblick der Kompetenzen bei BNE (Rost/Lautströer/Raack 2003, S. 11)

Auch der Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) beschreibt die Kompetenzen sowohl „hinsichtlich der Bedürfnisse und Interessen der Lernenden als auch mit Blick auf die Angebote und Anforderungen von weiterführenden Fächern“ (GDSU 2002, S. 4). So umfassen die Kompetenzen „neben Sach- und Faktenwissen (deklaratives Wissen) auch Orientierungswissen, verfahrensbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten (pro-zeduales Wissen) sowie Wissen, das der Kontrolle und Steuerung von Lern- und Denkprozessen zugrunde liegt (metakognitives Wissen)“ (ebd.).

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich bei Rost/Lautströer/Raack, dass sich nach ihrer Meinung die ‚Systemkompetenz‘ aus dem Bereich ‚Wissen‘ kaum in der Regelpraxis implementieren lässt:

„Das Wissen, das zum Verständnis globaler Systeme notwendig ist, ist in schulischen Kontexten nicht annähernd erschöpfend vermittelbar und die Zunahme an Wissen in den einzelnen Disziplinen [interdisziplinäres Wissen] macht es nahezu unmöglich, einen verbindlichen Wissenskanon für schulische Lernprozesse zu definieren“ (Rost/Lautströer/Raack 2003, S. 10).

Von daher ist für sie „die Kompetenz zur Aneignung naturwissenschaftlichen Wissens auch im Rahmen der Bildung für Nachhaltigkeit von zentraler Bedeutung“ (ebd.).

Dass dies nicht einfach ist, zeigt sich im Orientierungsrahmen des BLK-Programms. Hier wird auf die Bedeutung und Schwierigkeit innovativer Lernformen hingewiesen, auf die BNE in methodischer Hinsicht angewiesen ist. So stellt „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung [...] Anforderungen an Lehr- und Lernprozesse, die mit der Vermittlung fachlichen Wissens in den herkömmlichen Formen von schulischem Unterricht, beruflicher Ausbildung, akademischer Lehre und allgemeiner Weiterbildung nicht ohne weiteres zu erfüllen sind“ (BLK 1998, S. 34).

Im Bereich ‚Bewerten‘ bei Rost/Lautströer/Raack „kommt der Kompetenz, bei Entscheidungen Werte aus unterschiedlichen Bereichen zu berücksichtigen, eine besondere Bedeutung“ (Rost/Lautströer/Raack 2003, S. 11) im Rahmen von BNE zu. Hauenschild/Bolscho ergänzen, dass dies „eine aktive und eigenständige Subjektwerdung voraus[setzt], um in nachhaltigkeitsrelevanten Problemsituationen, die sich auf unterschiedlichen Aggregationsniveaus, in unterschiedlichen Reichweiten abspielen können, angemessen agieren zu können“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 51 f.).

‚Gestaltungskompetenz‘ findet sich bei Rost/Lautströer/Raack im Bereich ‚Handeln‘ und ist damit der Handlungskompetenz, dem Leitziel von BNE, zuzuordnen:

„Im Bereich der Handlungskompetenz steht bei der Bildung für Nachhaltigkeit die Planung und Gestaltung künftiger Entwicklungsprozesse im Vordergrund. Handeln setzt hier die Fähigkeit zur Vorhersage zukünftiger Entwicklungen voraus, die Fähigkeit Ziele zu setzen, Entwicklungen zu antizipieren und Veränderungsprozesse zu gestalten. Diese als Gestaltungskompetenz bezeichnete Qualifikation ist eng mit der Zielvorgabe der Bildung für Nachhaltigkeit verbunden und stellt im Vergleich zur Handlungsorientierung anderer Bildungskonzepte einen extrem anspruchsvollen Kompetenzbegriff dar“ (Rost/Lautströer/Raack 2003, S. 11).

Hauenschild/Bolscho sehen, dass es damit „in der Schule zuvorderst um die Förderung prozeduralen Wissens gehen“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 51) muss.

Bezogen auf die vorliegende Untersuchung bedeutet dies nun, die zunächst allgemeinen Kompetenzen für die ökonomische Dimension von Nachhaltigkeit herauszuarbeiten. Durch die unterschiedlichen Betrachtungswinkel besteht die Gefahr, dass der „Begriff

„Kompetenz“ [...] in unterschiedlichen Bedeutungen und Bedeutungsebenen oftmals unreflektiert nebeneinander gebraucht und verstanden“ (Beer 2004, S. 13) wird. Dabei ist es für die ökonomische Bildung wichtig, zu einer Übereinkunft und einer allgemein gültigen Definition zu kommen, da die Festlegung der Standards von eben diesem Bildungs- und Kompetenzverständnis abhängig ist. Sowohl die OECD als auch die Pisa-Studie stützen sich auf den Kompetenzbegriff von Weinert (vgl. BMBF 2003 S. 21):

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27).

Die individuelle Ausprägung der Kompetenzen findet sich in den Facetten von Weinert wieder: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (vgl. ebd.).

Dabei regen Edelstein und de Haan an, dass Schlüsselkompetenzen und fachliche Kompetenzen nicht getrennt voneinander betrachtet werden sollten. Es wird vielmehr deutlich, dass die Kompetenzen an Inhaltsbereiche gebunden sind und die Basis bilden, auf der zukunftsfähige Handlungskonzepte unter Berücksichtigung einer motivierten Lernumgebung aufbauen (vgl. Edelstein/de Haan 2003, S. 10).

Auch die Pisa-Studie geht über die Erhebung von Wissen hinaus. Vielmehr soll die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern getestet werden, über das „Wissen und ihre Erfahrungen zu reflektieren und beides auf realitätsnahe Fragen anzuwenden“ (OECD 2001, S. 14). Genannt wird hier:

„Um z.B. bestimmte wissenschaftliche Ratschläge über Nahrungsmittel zu verstehen und einzuschätzen, muss ein Erwachsener nicht nur gewisse Grundkenntnisse über die Zusammensetzung von Nährstoffen besitzen, sondern auch in der Lage sein, diese Informationen praktisch anzuwenden“ (ebd.).

Neben der ‚Output-Orientierung‘ wurde mit Pisa auch der Begriff der „Grundbildung‘ (literacy)“ (ebd., S. 14 ff.) eingeführt, „um dieses breite Konzept von Kenntnissen und Fertigkeiten abzudecken“ (ebd.). Bei Pisa werden vor allem drei große Grundbereiche erfasst: „Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung (ebd.). Das Institut für Finanzdienstleistungen (iff) ordnet die ökonomische Grundbildung, im Kontext der ökonomischen Dimension, der „financial literacy als Grundbildungskonzept“ (iff 2005, S. 75) ein. Schließlich erhebt „die Pisa-Studie [...] an keiner Stelle den Anspruch, die notwendigen Grundbildungsbereiche abschließend umfassend definiert zu haben“ (Beer 2004, S. 7).

Auf das Thema Geld am Beispiel der Verschuldung bezogen bedeutet dies, nicht nur verschiedene Zinssätze und Ratenzahlungsmodalitäten zu kennen oder bestimmte Empfehlungen zur Vermeidung von Schulden zu verstehen, sondern diese Informationen praktisch anzuwenden und im Ergebnis, beispielsweise für kurzlebige Konsumgüter, erst gar keinen langfristigen Kredit aufzunehmen. Am Beispiel der Verschuldung lässt sich das Thema noch weiter illustrieren. Die so verstandene Grundbildung kann sich beispielsweise darin ausdrücken,

- wie gut Kinder ein Sparkonto von einem Kredit unterscheiden können, Ratenzahlungen verstehen, die daraus resultierende finanzielle Belastung ausrechnen können um Rückschlüsse auf zukünftige finanzielle Einbußen zu ziehen (Fähigkeit, Verstehen, Können),
- wie gut Kinder Preise vergleichen können (Handeln),
- ob Kinder sich für kurz-, langlebige Konsumgüter oder erstmal für keine der beiden entscheiden (Motivation),
- dass Kinder die Funktion eines Kontos als Voraussetzung für den privaten und geschäftlichen Geldverkehr kennen (Wissen).

In Abgrenzung zur amerikanischen Diskussion um den Begriff der *financial literacy* schlägt Reifner vor, „den Begriff der ‚finanziellen Alphabetisierung‘“ bewusst nicht in den deutschen Kontext“ (Reifner 2003, S. 210) zu übernehmen, „weil die Analogie zur fehlenden Beherrschung der Schriftsprache gleich mehrfach irreführt“ (ebd.).

Ob und wie stark nun BNE mit seinen Kompetenzen in der Regelpraxis implementiert worden ist, zeigt ein Blick in den Abschlussbericht. Nach fünf Jahren Gesamtbilanz hat

das „BLK-Programm „21“ [...] aus Sicht des Programmträgers, aber auch aus Sicht der beteiligten Länder eine deutlich positive Note“ (BLK 2004, S. 46). Insgesamt sei es gelungen „den Transfer der BNE zu initiieren und mit entsprechenden Strukturen zu stützen“ (ebd., S. 7). Hauenschild/Bolscho erkennen, dass „BNE im Begriff ist, einen Platz im schulischen Curriculum einzunehmen“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 86f.). In allen beteiligten Prozessen sollte ihrer Ansicht nach besonderes Augenmerk [...] auf die Einbindung der bisher wenig beachteten Primarstufe gelegt werden“ (ebd.).

Der Abschlussbericht zum BLK-Programm „21“ zeigt ebenfalls auf, welche Lernformen sich bewährt haben und wie die Erfolgswahrscheinlichkeit der Vermittlung noch gesteigert werden kann:

„Hinzu kommen günstige Erfahrungen der Schulen beim Einsatz innovativer Unterrichtsmethoden mit hoher Kompatibilität zum Konzept der Gestaltungskompetenz: Durchgehend werden offene Lernformen wie Projektarbeit und fächerübergreifendes Lernen als besonders förderlich für die Vermittlung von Gestaltungskompetenz hervorgehoben. Die Erfolgswahrscheinlichkeit steigt noch, wenn Schülerinnen und Schüler ihr Lernen selbst organisieren können und in Entscheidungsprozesse in Schule und Unterricht aktiv eingebunden werden. Partizipation erscheint vielfach als Schlüssel zur Gestaltungskompetenz“ (BLK 2005, S. 23).

Auf die Regelpraxis bezogen bedeutet „das hohe Anforderungen, die sich in besonderem Maße im methodischen Bereich stellen“ (BLK 1999, S. 62) und die deshalb innerhalb von drei Modulen ausdifferenziert wurden.

Die bereits erwähnten Prinzipien des Unterrichts und der Organisation sind als 13 Inhaltsaspekte untergliedert in die drei Module „Interdisziplinäres Wissen, partizipatives Lernen und innovative Strukturen“ (BLK 2005, S. 9). Die Inhaltsaspekte stellen auch die Grundlage für einzelne Schulsets dar, auf deren Grundlage die Schulen im BLK-Programm „21“ arbeiteten:

„Interdisziplinäres Wissen

- 1 Syndrome globalen Wandels
- 2 Nachhaltiges Deutschland
- 3 Umwelt und Entwicklung

- 4 Bedürfnisse nach Mobilität – im Kontext nachhaltiger Entwicklung
- 5 Gesundheit als zentrales Thema der ökologischen Seite der Nachhaltigkeit

Partizipatives Lernen

- 6 Die Zukunft der Städte: Die ‚nachhaltige Stadt gemeinsam gestalten‘
- 7 Die Region als Lernfeld für nachhaltige Entwicklung
- 8 Partizipation im Rahmen der Lokalen Agenda 21
- 9 Partizipation bei der Identifikation von Nachhaltigkeitsindikatoren

Innovative Strukturen

- 10 Schulprofil ‚nachhaltige Entwicklung‘
- 11 Nachhaltigkeitsaudit an Schulen
- 12 Schülerfirmen zwischen Ökonomie und Ökologie
- 13 Neue Formen externer Kooperation“ (ebd.)

Bezogen auf ökonomische Bildung bedeutet das, dass sich das Thema Geld sowohl dem Inhaltsaspekt ‚Innovative Strukturen‘ als auch dem Unterpunkt ‚12 Schülerfirmen zwischen Ökonomie und Ökologie‘ zuordnen lässt.

Hinzufügen lässt sich noch, dass „bewusst keine übermäßig scharfe Abgrenzung vorgenommen [wurde], da Prinzipien wie Interdisziplinarität und Partizipation, aber auch Öffnung der Schule für die BNE insgesamt gelten“ (ebd.).

Für die Umsetzung von Lernprozessen im Sinne der o.g. didaktischen Prinzipien stellen innovative Lehr- und Lernmethoden eine Grundvoraussetzung dar. Im BLK Orientierungsrahmen werden dazu folgende Beispiele genannt:

- „Projektarbeit, Umwelterkundungen, Produktlinienanalyse, Öko-Audits, Umweltpraktika;
- Formen der Freiarbeit und des offenen Unterrichts;
- Methoden spielerischen Lernens, Rollen- und Planspiele, szenisches Spiel;

- Computersimulation, Arbeit mit Datenbanken und elektronischen Informationssystemen;
- kreative Lernmethoden;
- Methoden der Gesprächsführung und Gruppenmoderation, Mediationsverfahren;
- Methoden der Partner- und Teamarbeit;
- Planungs- und Evaluationsmethoden;
- Zukunftswerkstätten, Zukunftskonferenzen oder Runde Tische.“

(BLK 2005, S. 34 f.)

Die Gemeinsamkeit dieser Methoden zeigt, dass hier das handelnde Lernen im Vordergrund steht. Für das Thema Geld muss dies bedeuten, dass auch hier die Lerner aktiv an den Lernprozessen beteiligt werden müssen. Als Beispiel ist hier das Börsenspiel der Sparkassen zu nennen. Hier können die Lerner aktiv am Spielgeschehen partizipieren und sogar mit Giralgeld arbeiten.

Auf europäischer Ebene spiegeln sich die Dimensionen des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung, besonders die der ökonomischen Dimension, auch in den 2004 beschlossenen „Bildungsmaßnahmen für unternehmerische Initiative“ (Europäische Kommission 2004) und dem Programm der „unternehmerischen Initiative (Entrepreneurship)“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2006, S. 4) wider. So haben laut Kommission der Europäischen Gemeinschaft „Untersuchungen ergeben, dass zwischen der Unterstützung kultureller Art (z.B. Bildungsprogramme [...]) und dem Umfang der unternehmerischen Tätigkeit in der EU ein positiver Zusammenhang besteht“ (ebd.). Gemeint sind damit die Ergebnisse des GEM 2004 „Global Entrepreneurship Monitor“, wonach „eine stärkere Förderung des Themas ‚Unternehmensgründungen‘ in Schulen [...] durch die Bildungspolitik [erfolgen sollte], um die großen Defizite in der Lehre zu verringern“ (Global Entrepreneurship Monitor 2004, S. 44).

Im Ergebnis sollen „sämtliche Lehr-Lern-Konzepte [...] das Ziel verfolgen, den Schülern die selbstständige berufliche Tätigkeit als eine gleichberechtigte Alternative zur abhängigen Beschäftigung näher zu bringen“ (ebd., S. 46).

Mit dem „Lissabon-Programm“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005) der Europäischen Gemeinschaft wurden „eine Reihe von Schlüsselmaßnahmen mit ho-

hem Mehrwert“ (ebd., S. 5) entwickelt, die „einen Beitrag zur gesamtwirtschaftlichen und beschäftigungspolitischen Agenda“ (ebd.) leisten sollen. Bezogen auf diese Untersuchung ist dabei „die Unterstützung von Wissen und Innovation in Europa“ (ebd.) des großen Bereichs „Wissen und Innovation für Wachstum“ (ebd., S. 4) von entscheidender Bedeutung.

Als Schlüsselement ist die „Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns bei jungen Menschen“ auch ein Bestandteil des „Europäischen Pakts für die Jugend“ von 2005 (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 6).

Die Europäische Union hat 2006 acht Schlüsselkompetenzen definiert, die „alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ (Europäische Union 2006, S. 3).

Interessant dabei ist, dass „eine Reihe von Begriffen [...] immer wieder im Referenzrahmen auf[tauchen]: kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen spielen für alle acht Schlüsselkompetenzen eine Rolle“ (ebd.). Als Kompetenzen werden genannt:

1. „Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ (ebd.).

Im Rahmen dieser Arbeit ist vor allem die „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz“ von Bedeutung. Diese wird von der Europäischen Union noch weiter ausdefiniert als eine „Fähigkeit des Einzelnen, Ideen in die Tat umzusetzen“ (ebd., S. 17). Die weitgefasste Definition der Europäischen Gemeinschaften korrespondiert mit dem Kompetenzbegriff von Weinert und besonders mit dem Leitziel von BNE, der Gestaltungskompetenz. Das wird an weiteren ausführenden Bemerkungen der EU deutlich:

„An Fähigkeiten gefordert ist aktives Projektmanagement, [...] erfolgreiches Auftreten und Verhandeln sowie die Fähigkeit, sowohl eigenständig als auch im Team zu arbeiten“ (ebd., S. 11).

Dabei unterstützt die Europäische Kommission „Programme auf der Basis von Learning by Doing, darunter auch die Gründung von Kleinstunternehmen durch Schüler, [die] [...] weiter gefördert und auf allen Bildungsebenen allgemein verfügbar sein“ (Europäische Kommission 2004, S. 15) sollten.

Im Zeitraum der Durchführung des BLK-Programms „21“ lag der Schwerpunkt der bedachten Schulen auf den Sekundarstufen I und II:

„Die generelle Zielsetzung des Förderprogramms besteht in der Integration der Bildung für nachhaltige Entwicklung in die schulische Regelpraxis. [...] „Integration in die schulische Regelpraxis“ bedeutet, daß schon während der Durchführung des Programms darauf geachtet wird, keine Strukturen zu etablieren, die eine permanente Alimentierung der neuen Praxis notwendig machen oder aber eine dauernde Betreuung von außen erfordern. Wenn man das Lernziel innerhalb dieser Zielsetzung, die Vermittlung von „Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung“, zudem mit einiger Aussicht auf Wirksamkeit vermitteln will, so wird man das Förderprogramm auf die Sekundarstufe I (ab Klassenstufe 5) und die allgemeinbildende Sekundarstufe II konzentrieren“ (BLK 1999, S. 66 f.).

Warum die Durchführung des Förderprogramms oberhalb der Grundschule angeordnet ist, wird lernpsychologisch und thematisch näher erläutert:

„So zu verfahren hat lernpsychologische wie thematische Gründe. *Lernpsychologisch* gesehen ist mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I einerseits die Phase markiert, die darüber entscheidet, ob die Kinder bzw. die Jugendlichen eine dauerhafte Motivation, zu lernen und weiter zu lernen, aufbauen. Wir denken, daß insbesondere das innovative Aufgabenfeld „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zum Aufbau oder auch zum Aufrechterhalten der Lernmotivation entscheidende Beiträge aufgrund der oben skizzierten Zielsetzung und Struktur leisten kann. *Thematisch* gesehen handelt es sich bei der „nachhaltigen Entwick-

lung“ um ein Diskurs- und Handlungsfeld, das recht komplex ausfällt und einer didaktischen Reduktion für die Primarstufe derzeit kaum zugänglich ist. Bevor es hier zu Überforderungen kommt, scheint es uns angebracht zu sein, die divergierenden Thematiken und Aspekte der nachhaltigen Entwicklung zunächst oberhalb der Primarstufe zu erproben, um nicht sogleich zu Verkürzungen und Vereinfachungen der Sache zu tendieren, die den Gegenständen nicht mehr angemessen wären“ (ebd.).

Übersehen wird bei dieser Darstellung, dass schon ab 3 Jahren das „Markenlernen“ (Egmont Ehapa-Verlag 2006, S. 25) beginnt und die Bindung an Marken stattfindet (vgl. ebd.). Außerdem verstehen es Kinder, ihren „Einfluss auf die Produkt- und Markenwahl in der Familie geltend zu machen. Die Kaufbeeinflussung geht dabei weit über den Bereich der Kinder- und Jugendprodukte hinaus. Größere Anschaffungen in Familien laufen heute zunehmend demokratisch ab, unter Einbeziehung der Kinder“ (ebd., S. 24). Unter diesen Gesichtspunkten erscheint es nun folgerichtig, eine Untersuchung schwerpunktmäßig im Bereich Grundschule (Klassenstufen 1-4) durchzuführen.

Auf europäischer Ebene hat die Europäische Kommission 2004 den Grundstein für „Entrepreneurship Education“ (May 2007, S. 26) gelegt. Damit soll „Aufmerksamkeit dafür geweckt werden, wie nützlich eine unternehmerische Grundbildung bereits in den ersten Stufen des Bildungswesens für die Gesellschaft als Ganzes und für die Lernenden selbst ist“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 6).

In seinem Bericht fordert der Deutsche Bundestag von der Bundesregierung Handlungen auf nationaler und internationaler Ebene. Eine wesentliche Forderung besteht darin, die „Menschen mit Handlungskompetenz auszustatten und [sie] damit zu gesellschaftlicher Teilhabe bei der Gestaltung einer dauerhaft tragfähigen Entwicklung zu befähigen“ (ebd., S. 2). Bei der Umsetzung bauen die Verfasser darauf, dass „Bildung [...] auf vernetztes, interkulturelles Lernen abzielen [muss], insbesondere darauf, ein Bewusstsein für die globalen Auswirkungen des eigenen Handelns und die eigene Verantwortung beim Umgang mit natürlichen Ressourcen zu schaffen. Kulturelle Bildung und interkulturelles Lernen sind entscheidend, damit Verständigung gelingen kann“ (ebd., S. 3).

Um die Forderung des Deutschen Bundestages besser umsetzen zu können, ESD in der Regelpraxis zu etablieren, läuft als Anschlussprojekt an das BLK-Programm „21“ seit dem 1. August 2004 bis 2008 das BLK-Programm Transfer „21“. Mit der Abschaffung

der Bund-Länder-Kommission Anfang 2007 arbeiten der Bund und die Länder bei Programmen in Zukunft aber nicht mehr zusammen. Daher wurde mit der Föderalismusreform das BLK-Programm Transfer „21“ umbenannt in „Programm Transfer-21“ (vgl. Programm Transfer-21). Folgende Bundesländer sind am, zur Hälfte vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten, Programm Transfer-21 beteiligt: Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Im vorherigen BLK-Programm „21“ wurden Materialien zum Thema BNE von ca. 200 Schulen entwickelt. Die vorhandenen „Konzepte, Materialien und Strukturen [...] sollen nun an 10% der Schulen der beteiligten Bundesländer etabliert und ausgebaut werden“ (Programm Transfer-21).

Mit der Neuausrichtung des Programms Transfer-21 und dem Wunsch, „Bildung für nachhaltige Entwicklung in großem Umfang zu verankern“ (Programm Transfer-21), sollen nun auch „Grund- und Ganztagschulen, sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern integriert werden“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund der Neuorientierung bietet es sich an, die Kreditbausteine zur Verschuldungsprävention mittels der in dieser Untersuchung entwickelten Leitlinien im Sinne des Programms Transfer-21 in die Regelpraxis zu integrieren. Im Kontext einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung betrachtet bedeutet es im Sinne eines Kredites, die Folgen für die Nutzung der aktuellen Ressourcen, beispielsweise der Klimaveränderung, nicht auf nachfolgende Generationen zu übertragen. Vielmehr müssen schon heute Verhaltensänderungen zum Schutz der Umwelt herbeigeführt werden. Diese Sichtweise spiegelt sich auch in der Meinung von Platzeck wider, nach der wir „unsere Erde nicht von unseren Vorfahren geschenkt bekommen, sondern von unseren Kindern geliehen haben“ (Platzeck 1990). Damit dieses und weitere Vorhaben dieser Art gelingen können, hat die Vollversammlung der Vereinten Nationen die Jahre 2005-2014 zur Weltdekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (Education for Sustainable Development – ESD) ausgerufen (vgl. Deutscher Bundestag 2004, S. 1).

2. Ökonomische Grundbildung

2.1. Konzepte, Aufgaben und Ziele ökonomischer Bildung

Im folgenden Abschnitt geht es um den Ursprung ökonomischer Bildung bis hin zu ihrer heutigen Funktion. Dabei reichen die Wurzeln des Themas Geld von 1966 bis in die heutige Zeit, da dieses Thema schon zu Beginn der finanziellen Allgemeinbildung wichtig war. Zum Schluss erfolgt der Versuch einer Verortung des Themas Geld im Rahmen der ökonomischen Bildung.

Frey/Rosenstiel/Hoyos weisen darauf hin, dass „Wirtschaftswissenschaften [...] eine wichtige, aber keineswegs die einzige Quelle sind, aus der sich das für die ökonomische Grundkompetenz relevante Wissen speist“ (Frey/Rosenstiel/Hoyos 2005, S. 280). So sind „unter der Perspektive des handelnden Individuums [...] weitere Wissensbestände von Bedeutung“ (ebd.). Ihrer Ansicht nach gehören dazu Quellen aus der Politologie und Soziologie, die vor allem „zur Beurteilung gesamtwirtschaftlicher Sachverhalte“ (ebd.) dienen und „Usancen- und Institutionenwissen (Regelungen, Vorschriften, Tarife, Formulare, Zuständigkeiten etc.)“ (ebd.). Darüber hinaus sind Wissensbestände aus der Psychologie von Bedeutung, die „zur Bildung realistischer Verhaltenserwartungen in ökonomischen Interaktionen“ (ebd.) dienen.

Bis in die 1960er Jahre hinein orientierte sich der Umgang mit Geld bei Kindern an einer „Sparerziehung“ (Feil 2003, S. 64), die aus dem Gedanken einer Vermeidung von Geldausgaben“ (ebd.) resultierte. Erst mit der „konsumorientierten Wirtschaftsgesellschaft“ (ebd.) in Deutschland setzte Mitte der 60er Jahre eine „pädagogische Diskussion um ein Taschengeld für Kinder“ (ebd.) ein.

Vor fast fünfzig Jahren befassten sich Marshall und Magruder (1960) in den USA in einer der wenigen Untersuchungen zur wirtschaftlichen Erziehung in der Familie mit dem Thema Kinder und das Wissen über den Umgang mit Geld (vgl. Rosendorfer 2000, S. 34 ff.). Laut Rosendorfer untersuchten Marshall/Magruder (1960, S. 253ff.) unter anderem auch „Gespräche über Geld oder die Beteiligung der Kinder an finanziellen Entscheidungen in der Familie“. Wesentliches Merkmal aller Untersuchungen zu diesem Thema ist der Schwerpunkt Taschengeld (ebd.).

In den letzten fünfzig Jahren haben sich die Rahmenbedingungen für Kinder und das damit verbundene Leben in unserer Konsumgesellschaft allerdings dramatisch gewandelt. So haben weder diese Kinder noch ihre Eltern die Kriegsjahre miterlebt und mussten nie mit den Entbehrungen der damaligen Zeit leben. Verändert hat sich damit auch

„die Fähigkeit ‚rationellen Haushaltens‘, d.h. sparsam zu wirtschaften und sein Einkommen mit den Bedürfnissen und den hierfür erforderlichen Ausgaben in Einklang zu bringen“ (Reifner 2003, S. 15) hin zur „Beherrschung der Finanzdienstleistungsangebote“ (ebd.).

Verändert haben sich seit den 1960er Jahren laut Hauenschild/Bolscho auch die Konzeptionen ökonomischer Bildung bei Kindern, die sich zur Aufgabe gemacht haben, „einen Beitrag zur Alltagsbewältigung und zur Orientierung in der Lebenswirklichkeit von Kindern zu leisten“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 76). So hat „Hauptmeister 1968 versucht, [...] einen Lehrplan für das 1. und 2. Schuljahr zu entwerfen. Hauptmeister geht davon aus, dass es möglich ist, ‚die abstrakten wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnisse didaktisch so weit zu reduzieren, dass sie mit den Erfahrungen der Erlebniswelt des Grundschülers übereinstimmen und somit für ihn faßlich werden‘“ (Beck/Claussen 1979, S. 192). Schon 1979 wurde von Beck/Claussen daran Kritik geübt und von ihnen gefragt, „was [...] ein solcher Unterricht wirklich mit den Erfahrungen der Kinder zu tun“ habe (ebd.). Darüber hinaus sehen Hauenschild/Bolscho, dass Kritik geübt wird an der „wissenschaftlich nicht vertretbaren Trivialisierung“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 76) und an der „methodisch unangemessenen Vorgehensweise“ (ebd.). Feldmann (1987, 2002) wählte für seinen „Bericht über empirische Untersuchungen des ökonomischen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen“ (Feldmann 2002) folgende sechs Bereiche, wobei er das Thema Geld dem ersten Bereich zuordnete:

1. „Tausch, Kauf, Verkauf, Handel, Geld, Bank
2. Waren, Güter
3. Eigentum, Besitz
4. Arbeit, Produktion
5. Beruf, Sozio-ökonomische Ungleichheit
6. Ökonomisches System und gesellschaftliche Konflikte“ (Feldmann 2002, S. 16).

Es stellt sich allerdings die Frage, ob die Zuordnung von Geld zum ersten Bereich von Feldmann sinnvoll gewählt wurde. Schließlich sind ‚Tausch‘, ‚Kauf‘ und ‚Verkauf‘ Teil von Handel und ‚Geld‘ vielmehr Mittel zum Zweck.

In den 1980er Jahren wurden laut Hauenschild/Bolscho wirtschaftsrelevante Themen in den Rahmenrichtlinien der Bundesländer aufgenommen (vgl. ebd.), die aber „selten über die Beschreibung einfacher Arbeitstätigkeiten hinaus differenziert behandelt wurden und sozio-ökonomische und gesellschaftspolitische Dimensionen berücksichtigten“ (ebd.). Kiper macht 1996 auf die Gefahr aufmerksam, „dass wirtschaftliche Inhalte nicht differenziert genug behandelt werden“ (Kiper 1996, S. 109). Das Problem dabei ist „die Ausrichtung an einer falsch verstandenen ‚Kindorientierung‘“ (ebd.), die „inhaltliche Verkürzungen bewirken“ (ebd.) kann.

Hauenschild/Bolscho machen darauf aufmerksam, dass „in den wenigen neueren konzeptionellen Vorschlägen [...] ökonomische Bildung als komplexe Perspektive“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 77) verstanden wird. In diesem Zusammenhang wird Kiper genannt, die 1996 eine Vielzahl an Schwerpunkten nennt, „wie ökonomisches Lernen mit Schülerinnen und Schülern der Primarstufe zu fördern ist“ (Kiper 1996, S. 110 ff.). Ein Ansatz besteht darin, „durch Formen der Biographiearbeit die Meinungen der Kinder zu wirtschaftlichen Fragen zu recherchieren“ (ebd.). Bezogen auf das Thema Geld gibt Kiper folgende methodische Anregungen:

„Dabei könnte ein Akzent darauf gesetzt werden herauszufinden, was und wie Kinder über [...] Armut und Reichtum, [...] die Bedeutung von Konsum und Geld unter Gleichaltrigen [...] denken. Kinder können aufgefordert werden, in kleinen Berichten, Erzählungen und Zeichnungen auf die Bedeutung von eigenem Besitz einzugehen. In einem Brainstorming kann zusammengestellt werden, was Kindern gehört, ihnen Orientierung gewährt, worüber sie Freude empfinden und wovon sie sich nicht (gern) trennen mögen bzw. was sie (leicht) abgeben könnten. Kinder können zu Themen wie ‚Sammeln‘, ‚Tauschen‘, ‚Teilen‘, ‚Schenken‘ oder ‚Taschengeld‘ Beobachtungen zusammenstellen, Geschichten verfassen oder Bücher suchen, die aufzeigen, wie sich früher in anderen Ländern wirtschaftliches Handeln gestaltete und gestaltet“ (ebd.).

In einer gemeinsamen Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften wurde 2000 die „Einführung des Faches Wirtschaft in den allgemein bildenden Schulen“ (Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften 2000, S. 1) gefordert. Interessant dabei ist die Erkenntnis,

dass „sozioökonomische Bildung in allen Schulformen [...] unterrichtet werden muss“ (ebd.). Als Begründung führen die Verfasser an:

„Fragen des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems berühren jeden einzelnen in unserer Gesellschaft in vielfacher Weise. Gleichwohl wird der sozioökonomischen Bildung im Schulalltag nicht die Bedeutung beigemessen, die diesem Unterrichtsbereich im Kanon der Allgemeinbildung zukommen muss“ (ebd.).

Die Verfasser des „Memorandums: Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung“ (ebd.) gehen auch aus von einer, wie schon von Hauenschild/Bolscho beschriebenen, Thematisierung „komplexer Sachzusammenhänge bzw. Handlungsprobleme“ (ebd.). Im Unterricht sollen nach ihrer Meinung vier Inhaltsbereiche behandelt werden: „Ebene des Individuums“, „Ebene des Betriebs“, „Ebene des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems“ und „Ebene internationaler Wirtschaftsbeziehungen“ (ebd.). Dabei sind die Inhaltsbereiche aber nicht als „Unterrichtsthemen bzw. –einheiten zu verstehen“ (ebd.), sondern die „Auswahl und Strukturierung der Inhaltsbereiche geht vom Individuum, dessen beruflichen Lebensentwürfen, Wertvorstellungen, Interessen, Einstellungen und Erwartungen an die Arbeits- und Wirtschaftswelt aus“ (ebd.). Das Thema Geld soll auf der „Ebene des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems“ (ebd.) im Rahmen von „Preisniveau und Geldpolitik“ (ebd.) behandelt werden.

Den „bestimmten Unterrichtsmethoden“ (ebd.) wird von der Initiative im Fach Wirtschaft eine „fachspezifisch herausragende Bedeutung“ (ebd.) zugewiesen. Gemeint sind dabei unter anderem „Methoden des entdeckenden und forschenden Lernens“ (ebd.), die die „Selbstständigkeit in der Analyse wirtschaftlicher Zusammenhänge“ (ebd.) fördern. Außerdem sollen „Praxisbegegnungen“ zu relevanten „Erfahrungen in der Arbeits- und Wirtschaftswelt“ (ebd.) führen und die „Lernmotivation“ (ebd.) stärken. Für das „situative Lernen“ (ebd.) empfehlen die Verfasser der Initiative „Fallstudien, Projekte, Planspiele, Simulationen und Übungsfirmen“ (ebd.), die dem „interdisziplinären Charakter der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Sachverhalte, ihrer Komplexität, ihrer Wert- und Interessenbezogenheit angemessen Rechnung“ (ebd.) tragen.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 2001 in ihrem Bericht „Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen“ festgestellt, dass die „ökonomische Bildung ein unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung [ist] und [...] somit zum Bildungsauftrag der allgemein bildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland gehört“

(KMK 2001, S. 7). Die Kultusminister stellen in ihrem Bericht fest, dass „das Lernfeld Wirtschaft [...] in den Schulen fest verankert [ist] und [...] in verschiedenen Formen in schulische Lehr- und Lernprozesse einbezogen“ (ebd.) wird. Die Vermittlung der „wirtschaftlichen Grundkenntnisse“ geschieht nach Darstellung der KMK in drei Bereichen. Zunächst geschieht die Vermittlung im Unterricht „als Teil eines oder mehrerer Fächer bzw. als eigenständiges Schulfach“ (ebd.). Im zweiten Bereich vollzieht sie sich „außerhalb des Unterrichts beispielsweise in Form von Schülerfirmen oder wirtschaftsbezogenen Schulprojekten“ (ebd.) und im dritten Bereich schließlich „außerhalb der Schule durch vielfältige Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, z. B. Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen“ (ebd.).

Auch wenn nach Meinung von Hauenschild/Bolscho im Perspektivrahmen Sachunterricht „der ökonomische Zugang [...] nach wie vor nicht als eine eigenständige Perspektive ausgewiesen“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 77) wurde, ist er „dennoch implizierter Bestandteil aller Perspektiven“ (ebd.). So sollen „ökonomische Grundlagen“ (GDSU 2002, S. 10) als Kompetenz auf der Ebene der „Sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive“ (ebd.) erschlossen werden. Die „ökonomischen Grundlagen“ (ebd.) werden hier im Zusammenspiel mit „ökologischen und sozialen Grundlagen“ (ebd.) gesehen, wobei die Lerner für das Zusammenspiel „sensibilisiert“ (ebd.) werden sollen. Demnach soll ihnen verständlich gemacht werden, dass z.B. der „arbeitsteilige Produktionsprozess wirtschaftliches Handeln mitbestimmt“ (ebd.). Das Thema „Geld“ wird im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ nicht explizit genannt. Trotzdem kann der Perspektivrahmen als „ein den didaktischen und methodischen Herausforderungen des Sachunterrichts angemessenes Kerncurriculum gelesen werden“ (ebd., S. 5). Allerdings erscheint eine breite Umsetzung „der im Perspektivrahmen dargestellten Ideen in der Unterrichtswirklichkeit [...] nur dann möglich, wenn die Vorschläge dieses Perspektivrahmens entsprechend in den Richtlinien bzw. Lehrplänen der einzelnen Bundesländer aufgegriffen werden“ (ebd., S. 27).

Bezogen auf die „Erlangung einer ökonomischen Kompetenz“ (ebd.) definieren Hauenschild/Bolscho das Ziel „ökonomischer Bildung“ (ebd.) so:

„Ökonomische Bildung zielt [...] auf die allgemeinen grundschuldidaktischen Intentionen der Stärkung von Urteilsfähigkeit und Problemlösungsstrategien und über die Vermittlung von Faktenwissen hinaus zur Mündigkeit des Einzelnen in einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Ökonomische Bildung hat in diesem

Sinne die Aufgabe, Kinder zum Verständnis wirtschaftlicher Zusammenhänge und Probleme sowie zur Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen zu befähigen“ (ebd.).

Im Strategiepapier 2006 der beiden Institute für ökonomische Bildung (IÖB) der Universitäten Oldenburg und Münster konkretisieren die Verfasser „unverzichtbare inhaltliche Grundpositionen ökonomischer Bildung“ (IÖB 2006, S. 50 f.) und machen neun „Vorschläge für weitere Entwicklungsschritte“ (ebd.). Ihrer Ansicht nach muss „ökonomische Bildung [...] unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung sein“ (ebd.). Wichtig ist die Ausrichtung einer „ökonomischen Perspektive“ (ebd.) auf „soziale Frage- und Problemstellungen, [...] die den Kern der ökonomischen Bildung ausmacht“ (ebd.). Zum „Kernbestand [...] ökonomischer Bildung“ (ebd.) zählt das Strategiepapier:

Das „Denken

- in Kategorien der ökonomischen Verhaltenstheorie,
- in Kreislauf- und Wirkungszusammenhängen,
- in Ordnungen,
- in Kategorien, die allen wirtschaftlichen Handlungen immanent sind und die systematischen Unterscheidungen der Funktion, Voraussetzungen und Grenzen sowie wechselseitiger Beziehungen von Tugend- und Ordnungsethik“ (ebd.).

Nach Ansicht des IÖB kann es „eine so verstandene ökonomische Bildung [...] letztlich nur unter einem im inhaltlichen Fundament präzisierten und organisatorisch gesicherten Rahmen an Schulen und Hochschulen geben“ (ebd.). Als Voraussetzung dafür muss „der Kernbestand [...] auch deshalb in Form von Kompetenzmodellen und daraus zu entwickelnden Bildungsstandards sowohl für die Schule als auch für die Lehrerbildung beschrieben werden“ (ebd.).

Die „Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung“ (DEGÖB) nennt in ihrer Arbeit „Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss“ (DEGÖB 2006, S. 2) insgesamt fünf Kompetenzen für „eine grundlegende Bildung, [...] [die] die vielfältige Lebenswelt der Grundschulkinder zu berücksichtigen hat und mehrperspektivisch angelegt ist“ (ebd.):

- Handlungssituationen ökonomisch analysieren [Bewerten];
- Ökonomische Systemzusammenhänge erklären [Wissen];
- Entscheidungen ökonomisch begründen [Bewerten];
- Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten [Wissen, Handeln];
- Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen [Bewerten] (vgl. ebd.).

Die genannten Kompetenzen korrespondieren mit den schon von Rost/Lauströer/Raack genannten Bereichen „Wissen, Bewerten und Handeln“ (Rost/Lauströer/Raack 2003, S. 10 ff.) und sind bedeutsam, wie die auch schon genannte System-, Bewertungs-, und Gestaltungskompetenz (vgl. ebd.), als Leitziel von BNE.

Zur Verortung des Themas Geld im Rahmen einer ökonomischen Bildung lassen sich folgende Punkte festhalten:

Hauenschild/Bolscho verweisen darauf, dass die Einflüsse der von Wilhelm (1966, S. 256-292) „reformpädagogisch grundgelegten ‚Bildung durch Arbeit‘“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 66) bis in die heutige Zeit reichen. Sie nennen hier zwei Ansätze ökonomischer Bildung von Tenfelde (2004) der die „grundlegende ökonomische Grundbildung“ (ebd.) von „situativen Ausprägungen ökonomischer Bildung“ (ebd.) unterscheidet. Merkmal der „grundlegenden ökonomischen Grundbildung“ (ebd.) sind die „allen zugänglichen Handlungsbereiche“ (ebd.). Dass auch Kinder die „Akteure und Zielgruppe ökonomischer Prozesse“ (ebd.) sind, und deshalb eine „solche Grundbildung für alle Altersstufen notwendig ist“ (ebd.), zeigen Hauenschild/Bolscho an einer Reihe „nationaler und internationaler Forschungen zum Verständnis von Kindern zu Ökonomie“ (ebd.) und Rosendorfer mit einem Forschungsrückblick „über empirische Untersuchungen zur ökonomischen Erziehung von Kindern“ (Rosendorfer 2000, S. 34 f.) auf. Die drei Bereiche der „situativen Ausprägungen“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 66), „berufliche ökonomische Bildung, ökonomische Bildung ‚für private Lebenssituationen‘ und ökonomische Bildung ‚für soziales Handeln in öffentlichen Bereichen‘“ (ebd.), haben nach Meinung von Hauenschild/Bolscho „ihre Bedeutung in den jeweiligen schulischen Kontexten“ (ebd.).

Das Thema Geld findet sich laut DEGÖB in der Kompetenz „ökonomische Systemzusammenhänge erklären“ (DEGÖB 2006, S. 5) wieder. Dabei ist Geld als „grundlegende Kategorie des einfachen Wirtschaftskreislaufs [...] bedeutsam“ (ebd.). Darüber hinaus

sollen Schülerinnen und Schüler „am Ende der Grundschulzeit [...] die Bedeutung des Geldes erläutern“ (ebd.) können.

Nach Ansicht Reifners wird „der Umgang mit dem (eigenen) Geld“ (Reifner 2003, S. 23) im Rahmen einer „finanziellen Allgemeinbildung“ (ebd.) besonders an einem „Kredit“ (ebd.) deutlich, da in ihm „idealtypisch die Verschiebung zwischen Einkommen und Ausgaben und ihrer Kosten in zeitlicher Hinsicht erkennbar“ (ebd.) werden.

Dabei geht es Reifner nicht vordergründig darum, sparsam zu leben. Wichtig ist vielmehr die Tatsache, dass der „Kredit [...] damit auch zugleich das Sparen, das moderner als Anlage bezeichnet wird“ (ebd.), umfasst. „In der Anlage oder dem Invest werden nur die Rollen von Kreditgeber und Kreditnehmer vertauscht. Sparsam leben ist daher eine übergeordnete Tugend, die nicht in erster Linie in die finanzielle Allgemeinbildung, sondern weit früher in die allgemeine kulturelle Bildung gehört“ (ebd.). Allerdings muss in diesem Zusammenhang das Thema Sparen kritisch betrachtet werden. Auch wenn Reifner beim Sparen von einer „übergeordneten Tugend“ (ebd.) spricht, so kann dies den gesamtwirtschaftlichen Nachteil haben, dass übertriebenes Sparen „die Konjunktur bremsen“ (SevenOne Media 2005, S. 8) kann. Das Thema Geld bzw. „die ständige Metamorphose des Geldes über [...] Dienstleistungen“ (ebd.) ist für Reifner „der Prozess, um dessen Bewältigung es geht“ (ebd.). Damit ist klar, dass Geld in vielen Bereichen vorkommt. Für einen im „inhaltlichen Fundament präzisierten [...] Rahmen“ (IÖB 2006, S. 50 f.) scheint es dennoch sinnvoll, das Thema Geld innerhalb der ökonomischen Bildung zu verorten.

Das Thema Geld und insbesondere der Kredit sind der ökonomischen Dimension im Leitbild Nachhaltiger Entwicklung zuzuordnen¹. Feldmann nennt die sechs Bereiche „Tausch, Kauf, Verkauf, Handel, Geld, Bank“ (Feldmann 2002, S. 16) zum ökonomischen Bewusstsein von Kindern, wobei sich diese Untersuchung mit dem Schwerpunkt Kredit dem Bereich ‚Geld‘ zuordnen lässt.

Im Rahmen einer ökonomischen Bildung ist die „finanzielle Allgemeinbildung [...] heute als die Allgemeinbildung über die wichtigsten persönlichen Voraussetzungen für die Nutzung von Finanzdienstleistungen und hier vor allem des Kredites anzusehen“ (Reifner 2006, S. 23). Der kompetente Umgang mit Geld und insbesondere mit den Kreditbausteinen, lässt sich daher ebenfalls dem Bereich der „Nutzung von Finanzdienstleistungen“ (ebd.) zuordnen.

¹ Siehe Abschnitt A 1.1.

2.2. Ökonomische Grundbildung im Kontext von BNE

Im Dreieck der Nachhaltigkeit stehen die sozio-kulturelle, die ökologische und die ökonomische Dimension in einer weltweiten Vernetzung zueinander und sind voneinander abhängig. Bei einem durch hohen Verbrauch natürlicher Ressourcen geprägten Lebensstil muss deshalb gefragt werden, wie nachhaltig sich dieser auf die Lebensqualität zukünftiger Generationen auswirken kann. De Haan spricht von Aufgaben, „die erfüllt werden müssen, damit die Lebensbedingungen der heute und in naher Zukunft lebenden Menschen verbessert werden, ohne dabei die natürlichen Lebensgrundlagen zu schädigen oder in einem Maße zu nutzen, das zukünftige Generationen in Problemlagen bringt. Eine solche Entwicklung, die die Lebensbedingungen verbessert und die Natur dabei nicht schädigt sowie die Ressourcen nicht aufzehrt, nennt man nachhaltig“ (de Haan 1999, S. 81). Der folgende Abschnitt soll aufzeigen, wie Bildung für Nachhaltige Entwicklung sensibilisieren kann, um fähig zu werden, einen Beitrag zum nachhaltigen Konsum leisten zu können. Das Ziel ist, zu entdecken, welche ökonomischen Entscheidungsregeln mit heutigem Konsumverhalten vereinbar sind. Im Rahmen einer ökonomischen Grundbildung bei Kindern wird immer wieder das Beispiel Schülerfirma beschrieben, das in diesem Abschnitt näher beleuchtet werden soll. Eine weitere Möglichkeit für Kinder besteht mit dem Programm „MIPS für Kids“ darin, Konsumgewohnheiten zu überprüfen und Verhaltensänderungen anzubahnen.

Im Strategiepapier des Instituts für Ökonomische Bildung (IÖB 2006) wird deutlich, dass es bei der ökonomischen Bildung ankommt auf „lernbedeutsame und bildungsrelevante Inhalts- und Themenfelder“ (IÖB 2006, S. 50 ff.). Hauenschild/Bolscho stellen fest, dass die von Tenfelde genannte „grundlegende ökonomische Grundbildung [...] durch das Merkmal der allen zugänglichen Handlungsbereiche [...], [eine] Grundbildung für alle Altersstufen notwendig“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 66) macht. Ihrer Ansicht nach sind damit auch „Kinder“ (ebd.) gemeint. Damit geben die von Tenfelde (2004) beschriebene ‚grundlegende ökonomische Grundbildung‘ und die ‚situativen Ausprägungen ökonomischer Bildung‘ (Tenfelde 2004, S. 385 f.) nach Meinung von Hauenschild/Bolscho „einen adäquaten Referenzrahmen für die ökonomische Grundbildung im Rahmen von BNE ab“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 66). Zum ersten Ansatz bemerkt Tenfelde, dass eine ökonomische Grundbildung das Konsumverhalten „gestalten helfen“ (Tenfelde 2004, S. 385 f.) könnte. Dem zweiten Ansatz ordnet Tenfelde drei Ausprägungen zu. Einmal die „berufliche ökonomische Bildung“ (ebd.), zweitens die

„ökonomische Bildung für private Lebenssituationen“ (ebd.) und schließlich die ökonomische Bildung für soziales Handeln in öffentlichen Bereichen“ (ebd.).

Der „ökonomische Denkansatz“ (Krol 2001, S. 3) nach Krol sucht „seine Erklärungsvariablen für bestimmte Handlungsergebnisse auf der Makroebene nicht in den Werten, Zielen, und Motiven (Handlungsdispositionen) des Individuums, sondern auf der Ebene der Anreize, der Handlungsbeschränkungen“ (ebd.). Damit entkoppelt Krol, laut Richter, „das Handlungsmotiv vom Handlungsergebnis“ (Richter 2002, S. 157). Das macht es für Kinder leichter, sich in Schülerfirmen zu engagieren oder mit dem Programm „MIPS für Kids“ auseinanderzusetzen, da sie einerseits schon „lernen sollen, Folgen ihrer eigenen Handlungen einzuschätzen und Verantwortung für sie zu übernehmen“ (Richter 2002, S. 157). Andererseits können Kinder in anderen ökonomischen Zusammenhängen natürlich noch nicht „für Folgen moralisch belastet werden, die sich ihren Handlungsmöglichkeiten entziehen, weil sie systemisch induziert sind“ (ebd.). Laut Scherhorn ist es wichtig, das nachhaltige Konsumverhalten zu lernen, damit es nicht mehr möglich ist, dass „Produzenten und Konsumenten ihre Kosten [...] auf andere abwälzen (externalisieren)“ (Scherhorn 2005, S. 30 ff.). Gemeint ist damit nicht nur „auf die Umwelt, [...] sondern auch auf mangelnde Erwerbschancen für Jugendliche und erst recht auf künftige Generationen etwa durch verschwenderischen Verbrauch nichterneuerbarer Rohstoffe oder Verschlechterung der Bildungschancen“ (ebd.).

Schülerfirmen zu gründen ist „populär geworden“ (Manthey 2001, S. 9 ff.), trotz ihres Spannungsfeldes „zwischen pädagogischen und unternehmerischen Interessen“ (ebd.). Auch die Europäische Kommission sieht, dass „die unternehmerische Grundhaltung [...] bei jungen Menschen [...] gefördert werden [kann], und zwar schon in der Schule“ (Europäische Kommission 2002, S. 10). Nachholbedarf scheint auch darin zu bestehen, so May, dass „die Idee, Schüler an unternehmerisches Handeln heranzuführen, [...] in anderen Ländern, vor allem in Großbritannien und Irland, viel verbreiteter [ist]. Dort ist fast jeder zweite Jugendliche an einer Mini-Company beteiligt“ (May 2007, S. 26). Auch wenn der ökonomische Leitgedanke mit Schülerfirmen in anderen Ländern erfolgreich verfolgt wird, gibt May zu bedenken, dass „in Deutschland hingegen [...] gerade mal fünf Prozent“ (ebd.) der Schüler an Schülerfirmen beteiligt sind.

Dasecke stellt fest, dass „nachhaltige SchülerInnenfirmen [...] in dieser Schule der Zukunft nicht das Allheilmittel und keine pädagogische Wunderwaffe [sind]. Wir sind aber überzeugt, dass sie eine sehr sinnvolle pädagogische Methode darstellen, um not-

wendige neue Inhalte in den allgemein bildenden Schulen praxis- und handlungsorientiert zu vermitteln. Sie sollten in den Schulen aller Schulformen ihren Platz finden“ (Dasecke 2002, S. 10).

Als Beispiel für eine nachhaltige ökonomische Grundbildung werden immer wieder „Schülerfirmen“ (vgl. Wulfmeyer 2004, S. 130; BLK 2005, S. 9) oder „Kleinstunternehmen“ (Europäische Kommission 2004, S. 13) genannt.

Im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung zeigt auch Wulfmeyer auf, dass Kinder sowohl lernen können „sich kulturell bedeutsames Wissen zu erschließen, dieses Wissen zu reflektieren [...] Problemlösefähigkeit [zu] erlangen und kreative Ideen [zu] entwickeln“ (Wulfmeyer 2004, S. 130). Wulfmeyer berichtet in diesem Zusammenhang von einem Schülerladen an einer hannoverschen Grundschule als Pilotprojekt zur ökonomischen Bildung im Sachunterricht (vgl. ebd.). Nach ihrer Überzeugung lassen sich die Kinder besonders an einem konkreten Beispiel „sensibilisieren“ (ebd.).

Laut Hauenschild/Bolscho sind Kinder „in methodischer Hinsicht [...] auch im Bereich der ökonomischen Bildung in der Grundschule auf konkret-handelnde Unterrichtsangebote angewiesen (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 78), auf denen sie laut Kiper „ein angemessen theoretisches Bezugssystem konstruieren, in dem sie die beobachteten Interaktionen deuten können“ (Kiper 1992, S. 26).

Bereits in den 1920er Jahren wurden in Amerika erste Ideen zu Schülerfirmen entwickelt und entsprechende Einrichtungen gegründet (vgl. Manthey 2001, S. 8). Danach verbreitete sich die Idee zunächst im angelsächsischen Raum, entwickelte sich seit 1987 auch bei uns und wird inzwischen, neben dem BLK-Programm-„21“, auch von „privaten Initiativen“ (May 2007, S. 265) gefördert. Insgesamt erkennt Manthey vier große Entwicklungsschritte:

1. „Junior-Achievement-Companies‘ in den 1920er Jahren in USA
2. „Education for Enterprise‘ in den 1960er Jahren in England
3. Erste deutsche Schulfirma 1987 in Überlingen
4. Schülerfirmen, gefördert z.B. vom BLK-Programm „21“ (vgl. Manthey 2001, S. 8 f.).

Seiner Meinung nach sind Schülerfirmen „von Jugendlichen selbstständig betriebene ökonomische Projekte, in denen sie ein Produkt herstellen bzw. eine Dienstleistung erbringen, die sie entweder in der Schule oder außerhalb der Schule verkaufen“ (ebd.). Den großen Unterschied zu „Scheinfirmen“ (ebd.) sieht Manthey darin, dass „sie mit echten Produkten und mit echtem Kapital arbeiten“ (ebd.). Manthey nennt nach Köditz/Jammes (1997) zwei Grundmodelle von Schülerfirmen. Das erste Modell geht von einer Betriebsdauer „von wenigen Monaten bis zu einem Schuljahr“ (Manthey 2001, S. 8 f.) aus. Dabei wird innerhalb dieser Zeit die Firma „gegründet, durchgeführt und wieder aufgelöst“ (ebd.). Beim zweiten Modell ist eine Schülerfirma auf „Dauerhaftigkeit angelegt“ (ebd.). Dabei ist eine stärkere „Akzentuierung“ (ebd.) von „Ausstattung, [...] Qualität des Produktes oder der Dienstleistung“ (ebd.) möglich. Vorteile einer dauerhaften Schülerfirma sind „Realismus und die Professionalität“ (ebd.). Als wesentliche Ziele bei Schülerfirmen werden genannt:

- Vermittlung von ‚Schlüsselqualifikationen‘, besonders der „Aufbau fachlich fundierter Handlungskompetenz“ (Zipperle/Eisele/Will 2001, S. 19) und Sozial- und Methodenkompetenz“ (ebd.).
- Vermittlung von Gestaltungskompetenz,
- Vorbereitung auf die Berufswahl,
- Vermittlung der Grundkenntnisse und praktischen Erfahrungen der Abläufe in einem Wirtschaftsunternehmen,
- Einübung der Grundsätze eines Umweltmanagements,
- Auseinandersetzung mit den Zielen der Nachhaltigkeit,
- Lernen von Erwachsenenrollen,
- Klassenübergreifende Arbeitserfahrungen (vgl. Manthey 2001, S. 9).

Manthey weist darauf hin, dass ein gewinnorientierter „Realbezug“ (ebd.) in der Schule „die Chance einer pädagogischen Bearbeitung möglicher Zielkonflikte“ (ebd.) bietet. Allerdings verdeutlicht er auch, dass „Realbezug nicht wirklichkeitsgetreu“ (ebd.) heißt, weil die „Abläufe aus pädagogischen Gründen vereinfacht werden“ (ebd.). Im Zuge der Evaluation nachhaltiger Schülerläden in der Grundschule lässt die Auswertung von Lampe zum gegenwärtigen Zeitpunkt aber durchaus auf die Anschlussfähigkeit an das lebensweltliche Wissen der Schüler schließen (vgl. Lampe 2009, S. 94 f.).

Nachhaltiges Wirtschaften lässt vielfältige Themen und Möglichkeiten unterrichtlicher Nutzung zu. Um das Thema nachhaltiger Konsum z.B. im Politikunterricht näher zu betrachten, soll nach Meinung von Drischmanns nicht gefragt werden, „Wie kann ich meinen Konsum nachhaltig gestalten?“, sondern „Welche Produkte kann ich Kunden/Kundinnen anbieten, die nachhaltig konsumieren wollen?“ (Drischmanns 2001, S. 22).

Bezogen auf die Dimensionen des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung stellt Manthey fest, dass Schülerfirmen eine „handlungsorientierte Verbindung von ökologischen, ökonomischen und sozialen Zielsetzungen“ (Manthey 2001, S. 9 ff.) zulassen. Vorstellbar sind in diesem Zusammenhang die zu treffenden Entscheidungen von Schülern, ob ein Vorgang wirtschaftlich ist. Rechtfertigt beispielsweise ein hoher Beratungsaufwand das Gehalt, oder kann sich eine intensive Produktberatung möglicherweise positiv auf den Kunden auswirken und zu längeren Geschäftsbeziehungen führen?

So kommen Schüler in vielen Bereichen mit dem Thema in Berührung. Manz berichtet von einem Schülerzeitungsprojekt und den aufgetretenen Fragen: „Wie finanziert man das Ganze, also Druckkosten und all das? Wie viel brauchen wir, was für Kosten werden sonst anfallen?“ (Manz 2001, S. 21). Bei einer anderen Schülerfirma stellen Kahl/Geyersbach fest, dass Schüler „beim Umgang mit Geld an der Kasse [...] Ehrgeiz [entwickeln], denn sie erkennen den Sinn ihrer Anstrengungen“ (Kahl/Geyersbach 2001, S. 13).

Neben Schülerfirmen verfolgt auch das Umweltbildungskonzept ‚MIPS für Kids‘ eine nachhaltige ökonomische Grundbildung bei Kindern. Dieses Konzept setzt „an unserem durch einen zu hohen Verbrauch von Naturressourcen geprägten Lebensstil“ (Blaseio 2005, S. 52) an. „MIPS“ steht dabei als Abkürzung für „Materialinput pro Serviceeinheit“ und wurde vom Wuppertaler Institut für Klima, Umwelt, Energie entwickelt. „MIPS für Kids“ liegt das von Schmidt-Bleek (2000) entwickelte Konzept zugrunde, das „durch einen drastisch reduzierten Verbrauch sowohl eine gerechte als auch eine zukunftsfähige Perspektive für den Lebensstil aller Menschen in Aussicht stellt“ (ebd.). Die beiden zentralen Begriffe im MIPS-Konzept sind der Begriff ‚MIPS‘ und der ‚ökologische Rucksack‘ (vgl. ebd.). Dabei wird angegeben, „wie viel Ressourcen (im MIPS-Konzept Material genannt) für dieses Produkt, diese Dienstleistung insgesamt eingesetzt werden. Bildet man daraus den Kehrwert, so erhält man eine Aussage über die Ressourcenproduktivität, d.h., man errechnet, wie viel Nutzen eine Menge „Natur“ spenden kann.

Das Konzept „MIPS für Kids‘ setzt am gegenwärtigen Konsum- und Lebensstil an, der meist zu viel Natur verbraucht. [...] Der Naturverbrauch wird im ‚ökologischen Rucksack‘ der Produkte verdeutlicht“ (Baedeker/Kalff/Welfens 2001, S. 12). Das Konzept ist in vier Teile gegliedert und für Kinder im Alter von 5 bis 16 Jahren geeignet:

1. „Das Figurentheaterstück ‚Pflückt man Jeans von Bäumen?‘ mit Nachbereitung für 5-8-Jährige;
2. Die Spielaktion ‚Sarahs Welt‘ für 9-12-Jährige;
3. Das Computerspiel ‚Mission Zukunft‘ auf CD-ROM für 12-14-Jährige,
4. MIPS-Cleverness-Parcours mit Selbsttest für 14-17-Jährige“ (ebd.).

Wichtig dabei ist, dass MIPS für Kids nicht darauf abzielt, „Kinder und Jugendliche zu einem ganz bestimmten Verhalten zu erziehen, lehrt also keine ‚Öko-Moral‘. Es sensibilisiert für die Grenzen des Öko-Systems („Umweltraum“) und inspiriert dazu, gemeinsam die Möglichkeiten eines öko-intelligenten Konsums zu entdecken“ (ebd.). Mit seinem Konzept repräsentiert es „einen neuen Denkansatz des Stoffmanagements“ (ebd.), der von Kindern, so die Verfasser, leichter aufzunehmen ist. Im Kern geht es darum, „die ‚Materialintensität‘ unseres Wohlstandes zu senken – unseren Wohlstand mit weniger Umweltverbrauch als bisher zu schaffen“ (ebd.). Baedeker/Kalff/Welfens sprechen von der „Dematerialisierung‘ des Wohlstandes“ (ebd.).

Die „ökologischen Rucksäcke“ (ebd.) kann man allerdings nicht sehen, „aber sie sind immer vorhanden“ (ebd.). Als Beispiel wird hier ein Goldring angeführt, der selbst nur „ca. 5 Gramm wiegt“ (ebd.). Rechnet man den ökologischen Rucksack mit dazu, wiegt der Ring „dann nämlich 2000 Kilogramm“ (ebd.). Da die Berechnungen für den ökologischen Rucksack kompliziert sind, „brauchen wir im Alltag einen Kompass, der dabei hilft, uns umweltgerecht zu orientieren“ (ebd.). Baedeker/Kalff/Welfens weisen darauf hin, dass sich mit einer vom Wuppertaler Institut entwickelten Formel „der Umweltverbrauch für unseren Konsum abschätzen“ (ebd.) lässt.

Zu Beginn von „Sarahs Welt“ wird den Kindern „der Zusammenhang zwischen Naturverbrauch und Lebensraum der Tiere aufgezeigt“ (Blaseio 2005, S. 53). Dann sollen verschiedene Teams eine Geburtstagsparty organisieren. Dabei müssen, bezogen auf das Thema Geld, „die Teams nicht nur mit ihrem Geld haushalten, sondern auch mit ihren Natureinheiten (ökologischer Rucksack)“ (ebd.). Zum Schluss erfolgt die „Entwicklung von Tipps, um beim Konsum möglichst wenig Natur zu verbrauchen“ (ebd.). Die erar-

beiteten Hinweise lassen sich so später leicht in den Alltag integrieren und beim nächsten Einkauf berücksichtigen. Blaseio gibt in ihrem Artikel sieben Tipps, wie sich MIPS im Alltag umsetzen lassen:

1. „Lieber leihen, teilen, tauschen, als alles gleich kaufen. Auf Einiges kann man auch verzichten.
2. Gebrauchte Sachen kaufen, schont die Umwelt und spart Geld.
3. Augen auf beim Kauf: Verschiedene Materialien haben unterschiedlichen Naturverbrauch.
4. Je weniger Transport, desto besser.
5. Sparsam verbrauchen (z.B. Strom, Batterien, Wasser).
6. Pflegen, reparieren, putzen und so lange wie möglich nutzen.
7. Abfall vermeiden (Produkte weitergeben oder wieder verwerten)“ (ebd.).

Das MIPS-Konzept ist auf einen Schultag ausgelegt. Blaseio regt aber an, „die Thematisierung des Konflikts zwischen dem Konsumbedürfnis und dem Naturverbrauch“ (ebd.) in den Sachunterricht der Grundschule einfließen zu lassen. Um das zu schaffen „bieten sich Gegenstände an, die die Kinder aus ihrem alltäglichen Leben kennen“ (ebd.). Als Beispiel wird von ihr der Bleistift genannt. Dann geht es darum herauszufinden, aus wie vielen Teilen er besteht und wo die einzelnen Materialien herkommen und welche Transportwege zurückgelegt werden müssen.

Als Resümee lässt sich festhalten, dass „aus diesem forschenden Blick hinter das scheinbar Alltägliche [...] nachhaltige Lerngewinne, die nicht nur aus dem Aneignen von Faktenwissen, sondern aus selbstständigem Problemlösen resultieren, eng mit dem Staunen über die Welt verbunden sind“ (ebd.).

Dass die Implementierung in die Regelpraxis keine einfache Aufgabe ist, verdeutlicht Beer mit dem Hinweis, die Komponenten der nachhaltigen Entwicklung erfordern ein „grundlegendes Umdenken“ (Beer/Kraus/Markus/Terlinden 2002, S. 8). Tatsächlich lässt sich aber nachhaltiges Konsumverhalten sogar schon im Kindergarten anbahnen, das zeigt der BLK-Bericht 1998:

„Da Kindergartenkinder eine bevorzugte Zielgruppe von Werbung und Produkt-Kombinationsstrategien sind („Hol’ dir das T-Shirt und die Marmelade zum

Film!“), versuchen Erzieherinnen und Erzieher Gegengewichte zu setzen. Kristallisationspunkte für die Entwicklung von Konsum- und Besitzdenken sind zum Beispiel Feste und Feiern (Geburtstagsfeiern). Deren Gestaltung im Kindergarten wird kritisch reflektiert und verändert“ (BLK 1998, S. 42 f.).

2.3. Ökonomische Grundbildung im Sachunterricht der Grundschule

Laut Gläser lassen sich „Überlegungen zum wirtschaftlichen Lernen“ (Gläser 2001, S. 1) anhand von Quellen bis ins 16. Jahrhundert zurückverfolgen. Kiper führt u.a. John Locke an, der damals forderte, dass Kinder „klare Begriffe vom Eigentum bilden“ (Kiper 1994, S. 116).

In diesem Abschnitt soll der historische Rückblick aber nur die für diese Untersuchung wesentliche Entwicklung des Sachunterrichts, insbesondere der ökonomischen Bildung, seit Ende der 1960er Jahren nachzeichnen. Stellvertretend für den aktuellen Forschungsstand steht im Mittelpunkt dieses Abschnitts eine niedersächsische Schulbuchanalyse des Schuljahres 2006/2007, die den aktuellen Stand der ökonomischen Bildung im Sachunterricht mit dem Schwerpunkt Geld allgemein und dem Thema Kredit insbesondere widerspiegelt. Wie in Abschnitt 3 aufgezeigt wird, steht das Thema Kredit dabei stellvertretend für die Durchdringung des Themas Geld allgemein.

Laut Feige (2008) ist ökonomische Bildung „auf der Ebene didaktischer Entwürfe [...] schon seit der Entstehung des Sachunterrichts in den späten 1960er Jahren Bestandteil dieses seinerzeit neuen Grundschulfaches“ (Feige 2008, S. 107).

Die 1970er Jahre waren gekennzeichnet von „ländlich- vorindustriellen Inhalten“ (Gläser 2004, S. 178). Aus einer „sich massiv verändernden Arbeitswelt“ (Gläser 2001, S. 1), ausgelöst durch verstärkte ‚Automatisierung‘ und ‚Massenkonsum‘ (Kiper 1996, S. 100), entwickelte sich in seiner Folge der „fachpropädeutisch ökonomische Sachunterricht“ (Gläser 2004, S. 177). Gegen Ende der 1960er Jahre bis Anfang 1970 wurde verstärkt über die „Bedeutung wirtschaftlichen Lernens in der Primarstufe“ (Kiper 1996, S. 100) diskutiert. Danach kamen die Themen ‚Arbeit‘ und ‚Werbung‘ (Gläser 2001, S. 1) in „die Richtlinien und somit in die Lehrbücher der Grundschule“ (ebd.).

Kritik kam auf, da die „harmonische Skizzierung der Gesellschaft durch die Vermittlung ökonomischen Grundwissens“ (Blaseio 2002, S. 205) verdrängt werden sollte. Damit wurde auch „die Heimatkunde vom Sachunterricht als Unterrichtsfach der Grundschule abgelöst“ (ebd.).

Aus der Sicht von Gläser können heute die „rein aus der Fachwissenschaft abgeleiteten Ziele [...] als defizitär charakterisiert werden“ (ebd.). Als problematisch wurde erkannt, dass „ökologische Aspekte [...] nicht mit eingebunden [wurden], ebenso Fragen, die eine strukturelle bzw. personale Ungleichheit thematisieren (Eine Welt, Arbeitslosigkeit, Arbeitsteilung im Haushalt)“ (ebd.).

Ein Beispiel von Feldmann verdeutlicht, welche Ansätze es 1987 gibt, ökonomisches Lernen in der Schule anzubahnen:

„Der Lehrer beginnt mit einer Einführung des Konzeptes der Knappheit, wobei dies nicht durch Frontalunterricht geschieht, sondern über ein Lernen, das die knappen Ressourcen innerhalb des Klassenzimmers zum Anlass der Reflexion und Analyse nimmt. Die Kinder erproben verschiedene Verteilungsmodelle und entscheiden dann, welche Rahmenbedingungen [...] gelten sollen. Innerhalb dieser Gesellschaft werden Institutionen (z. B. Regierung) geschaffen, wird Geld als Zahlungsmittel verwendet, wird gekauft und verkauft und werden die verschiedensten sozialen und ökonomischen Probleme bearbeitet und Lösungen erprobt“ (Feldmann 1987, S. 94).

Die Äußerungen von Ackermann zeigen, dass sich die Probleme im Kleinen nicht so einfach auf das Große übertragen lassen (vgl. Ackermann 1976, S. 38). Er fordert deshalb, dass „ein sozialwissenschaftlich orientierter Unterricht [...] den Unterschied und den Zusammenhang zwischen Primär- und Sekundärebene deutlich machen“ (ebd.) müsste. Auch Krol spricht sich dafür aus, nicht die Wirtschaft im Kleinen im Unterricht zu behandeln, da sich „Probleme auf der Makroebene gerade nicht durch Erfahrungen auf der Mikroebene erschließen lassen“ (Krol 2001, S. 1). Die Berechtigung einer ökonomischen Bildung in der Schule stellt er damit allerdings nicht in Frage. Vielmehr sucht auch Krol „nach den hierfür geeigneten Wegen“ (ebd.). Seiner Meinung nach reicht es eben nur nicht aus, „unterschiedliche Fachcurricula mit Lerngegenständen aus dem Bereich der Wirtschaft“ (ebd.) anzureichern.

Nach Meinung von Feldmann ist es „nicht zu leugnen, dass Kinder unabhängig von der Schule in ökonomisches Denken und Handeln eingeführt werden“ (Feldmann 1987, S. 89). Allerdings führen nach seiner Ansicht „starke schichtspezifische und wahrscheinlich auch regionale und andere Unterschiede“ (ebd.) zu unterschiedlichen Sozialisationseinflüssen. Da Schule „jedoch die Aufgabe [hat], diese sozialen Ungleichheiten und Unterprivilegierungen auszugleichen“ (ebd.), ist damit „ökonomischer Unterricht un-

verzichtbar“ (ebd.). Er spielt damit „für die Gesellschaftsentwicklung wahrscheinlich die bedeutsamste Rolle“ (ebd.). Albers beschreibt 1995 als Aufgabe von Bildung, dass sie „zur Entwicklung der Persönlichkeit beitragen [soll], zu einer Persönlichkeit, die fähig ist, ihre Lebenssituation zu bewältigen“ (Albers 1995, S. 2). Ökonomische Bildung ist für ihn darüber hinaus notwendig, um „entsprechend zur Bewältigung der ökonomisch geprägten Lebenssituation“ (ebd.) zu befähigen.

Gläser zeigt auf, dass ökonomisches Lernen in der Primarstufe möglich ist und sich durchaus lohnen kann, wenn nicht von einer, schon von Kiper genannten, „falsch verstandenen Kindorientierung“ (Kiper 1996, S. 109) ausgegangen wird (vgl. Gläser 2001, S. 5). Hauenschild/Bolscho stellen fest, dass „die Komplexität der ökonomischen Bildung als Perspektive für den Sachunterricht [...] erst mit den neueren Konzeptionen aufgegriffen“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 77) wird.

Als eine „Dimension politischen Lernens im integrierten Sachunterricht“ (George/Prote 1996, S. 8) zielt „ökonomisch-gesellschaftliches Lernen [...] auf die Vermittlung elementarer Formen sozialwissenschaftlichen Denkens und Arbeitens“ (ebd.) ab. Dabei berücksichtigt das „gesellschaftliche Lernen“ (ebd.) die „Tatsache, dass Kinder ihre [...] Umwelt anders wahrnehmen und interpretieren als Erwachsene“ (ebd.). Zur Bewusstmachung und Weiterentwicklung von „gesellschaftlicher Umwelt“ (ebd.) bei Kindern gehört:

- „Ordnen, Sammeln und Weitergeben von Informationen,
- Befassen mit ausgewählten Problembereichen wie z.B. [...] Einkommen [...],
- Schrittweise Bearbeitung von Problemen und Konflikten,
- Bei der Interpretation gesellschaftlicher Phänomene/Probleme und der Suche nach Ursachen und Lösungen neben der individuellen Ebene auch die gesellschaftliche Ebene einbeziehen“ (ebd.).

Zur Auswahl von Inhalten für ökonomisch-politisches Lernen nennt Gläser neun bedeutsame Bereiche:

1. Gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Arbeit und Beruf
2. Wandel beruflicher Anforderung
3. Strukturwandel von Arbeitswelt
4. Standortfaktor
5. Die Bedeutung von Eigentum
6. Die Bedeutung von ökonomischen Erfolgsgrößen wie Gewinn
7. Die eigene Rolle als Verbraucher

8. Grundlegende Prinzipien des Wettbewerbs

Als neunten Bereich nennt Gläser die für diese Untersuchung wesentlichen

9. Grundzüge des Geld- und Zahlungsverkehrs, Euro, virtuelle Zahlungsmittel (vgl. Gläser 2004, S. 180 f.)

Nach Meinung von Gläser demonstrieren die angeführten Bereiche „die große Spannweite, in der ökonomisches Lernen zu verorten ist“ (ebd.).

Eines haben viele Ansätze gemeinsam: Sie versuchen, Kinder durch die Vermittlung von praktischem Wissen zu einem eigenen, kritisch reflektierten, zielgerichteten Handeln im Rahmen eines ökonomischen Lernens zu befähigen. Nach Wulfmeyer/Hauenschild geht es hier „um grundlegende Bildung, um Grundfragen des menschlichen Zusammenlebens“ (Wulfmeyer/Hauenschild 2008, S. 8). Wirtschaft wird von Wulfmeyer/Hauenschild als ein entscheidender Bereich dafür genannt, „wenn es um das Erlernen grundlegender Inhalte geht“ (ebd.). Für die Fachinhalte, die in der bildungstheoretischen kategorialen Bildung als ‚materiale Kategorie‘ bezeichnet werden, stehen ihrer Ansicht nach die schon von Klafki (1996) sogenannten epochaltypischen Schlüsselprobleme zur Inhaltsauswahl an. Außerdem werden von ihnen Gegenwarts-, Zukunfts- und Gesellschaftsrelevanz als weitere wichtige Kriterien nach den Überlegungen von Klafki zur Auswahl herangezogen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus geht es zur Bildung der sog. ‚formalen Kategorie‘ nach Klafki (1996) bei ihnen „auch um Schlüsselqualifikationen im Sinne überfachlicher sozialer Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit uvm.“ (ebd.).

Zur Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zur Implementierung der ökonomischen Bildung in die Lehrpläne des Gymnasiums ist die Ansicht von Burkard/Hartz (2007) interessant. Dabei erscheint „beim gegenwärtigen Stand des bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskurses [...] eine Integration der ökonomischen Bildung in das Allgemeinbildungskonzept des Gymnasiums weder im Rahmen eines eigenständigen Faches Wirtschaft noch unter dem Dach des bestehenden Faches Politik realisierbar. Niedersachsen hat sich daher für ein Verbundfach Politik-Wirtschaft entschieden, das die spezifischen Problemstellungen und Erkenntnisweisen von Politik und Ökonomie disziplinär verortet und dadurch sowohl die Notwendigkeit als auch die Voraussetzungen schafft, die vielfältigen Interdependenzen von Politik und Wirtschaft interdisziplinär zu bearbeiten“ (Burkard/Hartz 2007, S. 116 ff.).

Im Abschlussbericht der „Sachverständigengruppe für das Best-Verfahrens-Projekt zu Unterrichts- und Ausbildungsinhalten für unternehmerische Initiative“ der Europäischen Kommission 2002 wurden „quantitative Indikatoren zum Unterricht in unternehmerischem Denken und Handeln“ (Europäische Kommission 2002, S. 7) untersucht. Zunächst bestand die Aufgabe der Sachverständigengruppe darin, „sich auf eine gemeinsame Definition von ‚Unterricht in unternehmerischem Denken und Handeln‘ zu einigen“ (ebd.). Die Sachverständigengruppe definiert:

„Die Ziele dieser Art von Unterricht – jeweils unter Anpassung an die unterschiedlichen Bildungsstufen – erstrecken sich somit auf die Sensibilisierung von Schülern und Studenten für die Selbstständigkeit als berufliche Möglichkeit (wobei die Botschaft ist, dass man nicht nur Arbeitnehmer werden kann, sondern auch Unternehmer), auf die Förderung der Entwicklung persönlicher Qualitäten, die für Unternehmer von Bedeutung sind, beispielsweise Kreativität, Risikobereitschaft und Verantwortungsbewusstsein, sowie auf die Vermittlung der fachlichen und betriebswirtschaftlichen Kenntnisse, die für die Gründung eines Unternehmens erforderlich sind“ (ebd.).

Bezogen auf Deutschland und die Primarstufe wird festgestellt:

„Auf der Primarstufe sind spezielle Unterrichtsinhalte zu unternehmerischem Denken nicht Bestandteil der Lehrpläne. Es gibt zwar einige Initiativen, bei denen die Schüler örtliche Unternehmen besuchen, jedoch nichts Systematisches. Teilweise gibt es auch Unterrichtsinhalte, mit denen die Fähigkeit zu selbst motiviertem und eigenständigem Lernen gesteigert werden soll“ (ebd.).

Als Ergebnis wird berichtet, dass in der Primarstufe „mit einigen Elementen unternehmerischen Denkens in ihrem Unterricht“ (ebd., S. 31) gearbeitet wird. Allerdings trifft das, nach Ansicht der Verfasser, „selten oder nie zu, d.h. in 0 bis 10% aller Fälle“ (ebd.).

Im niedersächsischen „Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4“ (Kultusministerium Niedersachsen 2006, S. 19) heißt es dazu im Themenfeld „Gesellschaft und Politik“ (ebd.) und den erwarteten Kompetenzen am Ende des Schuljahrgangs 2 im Rahmen einer ökonomischen Bildung zum Thema Geld:

Erwartete Kompetenzen	Kenntnisse und Fertigkeiten	Mögliche Aufgaben zur Überprüfung
Die Schülerinnen und Schüler können auf sie bezogene Konsumprodukte nach ausgewählten Kriterien bewerten.	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Wünsche / Bedürfnisse reflektieren – auch unter dem Einfluss von Werbung und Trends • Umgang mit Geld / Taschengeld – Ausgaben richten sich nach Einnahmen • Kosten – Nutzen / Leistung eines Konsumprodukts abwägen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einkauf vorbereiten, Kosten ermitteln, an verfügbare Mittel anpassen, Einkauf durchführen, nach ausgewählten Kriterien bewerten • Adressat und Botschaft von Werbung benennen • Gründe für den Erwerb oder Nichterwerb eines Produktes benennen

Tabelle 3: Erwartete Kompetenzen am Ende des Schuljahrgangs 2 (Kultusministerium Niedersachsen 2006, S. 19)

Es kann festgehalten werden, dass das Thema Geld innerhalb des niedersächsischen Kerncurriculums auf das Ende der Klasse 2 terminiert wird.

Die Kultusministerkonferenz (KMK 2001) sieht in ihrem Bericht „Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen“ (ebd.) durchaus eine Integration der ökonomischen Bildung in der Grundschule: „Wenngleich der Schwerpunkt der wirtschaftlichen Bildung an allgemein bildenden Schulen im Sekundarbereich zu sehen ist, erfolgt bereits in der Grundschule ein erster Kontakt mit wirtschaftlichen Themen, z. B. beim Kennenlernen von Währungen. Im Sachunterricht können Kenntnisse zu verschiedenen Produktionsabläufen zum Thema ‚Arbeit‘ oder ‚Dienstleistung‘ vermittelt werden und im Fach Mathematik erfolgen rechnerische Operationen mit Geld und anderen wirtschaftlichen Faktoren“ (KMK 2001, S. 8).

Wulfmeyer relativiert 2005 diesen Standpunkt mit der Aussage, dass es „für die Primarstufe [...] Unterrichtsvorschläge zur Verbraucher- bzw. Konsumerziehung [gibt], auch das Thema Arbeitswelt ist Bestandteil von Unterrichtsvorschlägen, doch gestaltet sich ökonomische Bildung in der Primarstufe häufig trivialisiert“ (Wulfmeyer 2005, S. 5).

Schon Kiper weist 1996 darauf hin, dass „naiv gefasste Konzeptionen der Lebenswirklichkeit von Kindern, aus denen sozio-ökonomische und gesellschaftspolitische Dimensionen ausgeblendet bleiben, [...] einen Rückschritt hinter curriculare und didaktische Diskussionen, die in den siebziger und achtziger Jahren geführt wurden, darstellen; Sachunterricht verkommt dann zu ‚Sachkunde‘, in der sich ökonomisches Lernen nur noch auf eine einfache Berufskunde oder auf die Beschreibung einfacher Arbeitstätigkeiten beschränkt“ (Kiper 1996, S. 110). Die Gefahr besteht, dass dann „sozialwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht einer Trivialisierung“ (ebd.) unterliegt und „ökonomisches [...] Lernen [...] Kindern nicht (mehr) zugetraut wird“ (ebd.). Im schlimmsten Fall wären dann „die Wirtschafts- und Arbeitswelt verschiedener Gesellschaften, das Zusammenwachsen der europäischen und internationalen Märkte“ (ebd.), und damit wesentliche Dimensionen von BNE, in „der Primastufe ausgespart“ (ebd.).

Um einen objektiven Überblick über den aktuellen Stand ökonomischer Bildung, unter besonderer Berücksichtigung der Themen Geld und Kredit, im Sachunterricht der Grundschule zu erhalten, erfolgt zunächst die Auswertung niedersächsischer Schulbücher des Schuljahres 2006/2007. Im Anschluss daran werden die Kriterien dargelegt, auf deren Grundlage die quantitative Auswertung und eine qualitative Analyse der Schulbücher im Hinblick auf ökonomische Bildung unter besonderer Berücksichtigung der Themen Geld und Kredit erfolgt.

Da die Implementierung einer ökonomischen Bildung nicht allein in den Rahmenrichtlinien, -plänen oder den Kerncurricula abzulesen ist, erscheint eine Auswertung der Schulbücher notwendig. Entscheidend dafür ist, dass „die Lehr- und Rahmenpläne bzw. Rahmenrichtlinien [...] nur die vorgesehenen Themen an[geben], nicht aber, wie die Themen im Unterricht (Unterrichtsmaterial, Formen des Lernens, Beispiele, konkrete Inhalte) zu behandeln sind“ (Iff 2005, S. 78). Im Rahmen einer anderen Schulbuchuntersuchung zu Finanzdienstleistungen in weiterführenden Schulen, die thematisch mit der vorliegenden vergleichbar ist, stellt das Iff (Institut für Finanzdienstleistungen) fest:

„Da diese Materie weitgehend von Lehrkräften mit unterrichtet werden muss, die keine spezielle Ausbildung hierfür erhalten haben, steuern die Unterrichtsmaterialien, mit denen Lehrer arbeiten, ganz wesentlich Inhalt und Ziel dieses Wissens. Die zugelassenen Schulbücher nehmen dabei sicherlich den wichtigsten Platz ein. Ihre Güte entscheidet auch darüber, inwieweit im Einzelnen nicht

mehr kontrollierte Hilfen, wie die von der Wirtschaft oder den Lehrern selber bereitgestellten oder erarbeiteten Unterrichtsmaterialien Verwendung finden. Die Auswahl der Schulbücher sollte daher nach sachgemäßen Kriterien erfolgen, die Inhalte sollten richtig, das vermittelte Wissen nützlich und im ganzen vollständig sein, und die Art der Vermittlung sollte die Schülerinnen und Schüler auf ihre eigene Praxis [...] als mündige Bürger und kritische Verbraucher vorbereiten“ (ebd., S. 76).

Die folgende quantitative Schulbuchanalyse soll besonders der Erstinformation über Grobstrukturen dienen, die nach Heinze Voraussetzung dafür ist, die erhobenen Daten überschau- und handhabbar zu machen (vgl. Heinze 1995, S. 13). Dabei kann nicht „auf ein vorgegebenes Regelwerk zurückgegriffen werden, sondern es steht als wesentliches Untersuchungsinstrumentarium das möglichst elaborierte und in seiner eingeschränkten Gültigkeit kritisch hinterfragte subjektive Bewusstsein des Forschers/Interpreten zur Verfügung“ (ebd.). Auch Gebhard sieht, dass die quantitativen Daten „gewissermaßen den Status von äußeren Rahmenbedingungen [haben], in denen ein tieferes Verständnis möglich scheint. Die quantitativen Ergebnisse liefern insofern ein Vorverständnis, mit dessen Hilfe bzw. davon ausgehend qualitative Ansätze reflektiert operieren können“ (Gebhard 1988, S. 91).

Das exemplarisch ausgewählte Bundesland ist Niedersachsen, als zweitgrößtes Flächenland hinter Bayern. Die Schulbuchlisten-Suche erfolgte via Internet. Dabei fielen die Bundesländer Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland und Thüringen aus der Betrachtung heraus, da hier keine Schulbuchverzeichnisse auffindig gemacht werden konnten. Berlin hat die Zulassung von Schulbüchern darüber hinaus den schuleigenen Konferenzen freigestellt.

Bei den verbliebenen 11 Bundesländern konnten die Schulbuchlisten gesichtet werden. Dabei ist festzustellen, dass es sich bei allen Schulbuchverzeichnissen um das aktuell gültige für das Schuljahr 2006/2007 handelt. Bei der Anzahl der zugelassenen Schulbücher für den Sachunterricht der Grundschule liegt Bayern mit einem Anteil aller zugelassenen Schulbücher im Sachunterricht von 14,56 Prozent an erster Stelle, dicht gefolgt von Niedersachsen mit 35 Schulbüchern und einem Anteil von 11,33 Prozent.

Notwendig ist es, eine Auswahl an Schulbüchern für diese Analyse zu treffen, da, wie schon Blaseio zu ihrer Schulbuchanalyse bemerkt, „aufgrund des umfangreichen Angebots der Schulbuchverlage nicht alle Werke, die für den Sachunterricht im Untersuchungszeitraum konzipiert wurden, untersucht werden können“ (Blaseio 2002, S. 209). Ein Ausschluss-Kriterium ist zusätzlich die Notwendigkeit, dass in allen Lehrwerken das aktuelle Kerncurriculum Berücksichtigung findet. Als nächstes wurde überprüft, welche Schulbücher von welchen Verlagen in den einzelnen Bundesländern zugelassen sind. Oft gibt es von einer Schulbuchserie verschiedene Ausgaben der Schulbücher. Es sind aber, laut Listen, nicht alle Bücher überall zugelassen. Bei der Vielzahl der Unterrichtsbücher musste eine Auswahl für die exemplarische Untersuchung getroffen werden. Dabei erfolgte die Auswahl der Lehrwerke nach dem größten Anteil zugelassener Bücher in den Bundesländern. Auf die 11 Bundesländer bezogen haben demnach Diesterweg und Schroedel mit 8 Länderzulassungen, entsprechend einem Anteil von 72,7 Prozent, den größten Anteil, gefolgt von Westermann und Cornelsen mit 6 Zulassungen in den Ländern, entsprechend einem Anteil von 54,5 Prozent. Im Ergebnis sind aber nur in Niedersachsen alle ausgesuchten Schulbücher der Verlage Diesterweg, Westermann, Schroedel und Cornelsen zugelassen.

Bundesländer // Schulbücher *kein Schulbuchverzeichnis verfügbar	Diersterweg Bausteine	Westermann Mobile	Schroedel Pustelblume	Cornelsen Jo-Jo	zugelassene Schulbücher SU gesamt	Anteil zugelassene Schulbücher	Datum der Zulassung
Baden-Württemberg	✓	✓	✓	●	31	10,03%	22.5.07
Bayern	●	✓	●	✓	45	14,56%	12.6.07
Berlin*							
Brandenburg	✓	●	●	●	14	4,53%	25.4.07
Bremen*							
Hamburg*							
Hessen	✓	✓	✓	✓	23	7,44%	SJ 07/08
Mecklenburg-Vorpommern	✓	●	●	●	22	7,12%	SJ 07/08
Niedersachsen	✓	✓	✓	✓	35	11,33%	21.5.07
Nordrhein-Westfalen	✓	●	✓	●	34	11,00%	SJ 07/08
Rheinland-Pfalz	✓	✓	✓	✓	31	10,03%	SJ 07/08
Saarland*							
Sachsen	●	●	✓	✓	25	8,09%	SJ 07/08
Sachsen-Anhalt	●	●	✓	●	18	5,83%	28.3.07
Schleswig-Holstein	✓	✓	✓	✓	31	10,03%	3.5.07
Thüringen*							
Gesamt	8	6	8	6	309	100,00%	

Tabelle 4: Übersicht zur Auswahl des Bundeslandes

Die Auswahl der Lernfelder ökonomische Bildung für eine Zählung im Rahmen der vorliegenden Schulbuchanalyse erfolgt auf der Basis der von Kiper genannten Fragen zum kindlichen Denken (vgl. Kiper 1996, S. 110). Ergänzend ist hinzuzufügen, dass Arbeitslosigkeit dem Lernfeld „Armut/Reichtum“ (ebd.) als Unterpunkt zugeordnet ist. Geld und Konsum werden als eigenständige Lernfelder betrachtet, da Konsum, im Gegensatz zum Thema Kredit, nicht zum umfassenden Verständnis von Geld beiträgt. Das Thema Kredit ist im Rahmen der quantitativen Analyse dem Themenfeld Geld als Unterpunkt zugeordnet.

Zum Themenfeld Geld werden alle Schulbuchseiten gezählt, auf denen „Geld“ explizit genannt wird. Hinzugezählt werden ebenfalls Seiten, auf denen z.B. im Zusammenhang mit Müll von einem „Wertstoff“ gesprochen werden kann, der Geld wert ist. „Produkte“ hingegen werden zu Konsum hinzugezählt.

Für die Auswertung ergeben sich nun die folgenden vier relevanten Lernfelder für den Bereich der ökonomischen Bildung:

- Geld / Kredit
- Konsum / Werbung
- Arbeit / Berufe
- Armut / Reichtum

Bundesland	Fundstelle (Abruf: 10.06. 2007)
Baden-Württemberg	http://lbsneu.schule-bw.de/service/schulbuchlisten
Bayern	http://www.km.bayern.de/km/rat_auskunft/lernmittel
Berlin	Schulbuchverzeichnis entfällt, Gesamtkonferenzentscheide
Brandenburg	http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/60840
Bremen	z. Zt. nicht im Internet verfügbar
Hamburg	z. Zt. nicht im Internet verfügbar
Hessen	http://www.hessisches-amtsblatt.de/amtsblatt_sonderausgaben.htm
Mecklenburg-Vorpommern	http://www.kultus-mv.de/_sites/schule/index.htm
Niedersachsen	http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=4
Nordrhein-Westfalen	http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Unterricht/Lernmittel/Grundschule.html#A_63
Rheinland-Pfalz	http://sites.mbwjk.rlp.de/schulbuch/index.php
Saarland	Kein eigenes Schulbuchverzeichnis: Verwendung der Schulbücher lt. Listen Rh.-Pf. und BaWü
Sachsen	http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/schulbuch/567.htm?schulart=Grundschule&fach=Sachunterricht
Sachsen-Anhalt	http://www.sn.schule.de/schulbuch/
Schleswig-Holstein	http://iqsh.lernnetz2.de/content/schulbuecher.php
Thüringen	keine Schulbuchverzeichnis für Sachunterricht vorhanden

Tabelle 5: Fundstellen für die in den Bundesländern zugelassenen Schulbücher

Folgende Leitfragen ergeben sich für die vorliegende exemplarische Untersuchung der zugelassenen Schulbücher im Sachunterricht niedersächsischer Schulen:

Quantitative Analyse aller Lernfelder im Rahmen der ökonomischen Bildung im Sachunterricht der Grundschule:

- Wie stark ist der thematische Anteil (nach den o.g. Lernfeldern) der ökonomischen Bildung in den Schulbüchern Niedersachsens vertreten?

- Wie stark ist der thematische Anteil des Themenfeldes Geld im Rahmen der ökonomischen Bildung in den Schulbüchern Niedersachsens vertreten?
- Wie stark wird das Thema Kredit innerhalb des Lernfeldes Geld im Rahmen der ökonomischen Bildung in den Schulbüchern Niedersachsens behandelt?

Verteilung des Themenfeldes Geld und Kredit im Rahmen der ökonomischen Bildung im Sachunterricht der Grundschule auf die Schuljahrgänge:

- Wie verteilt sich das Lernfeld Geld quantitativ auf die einzelnen Schuljahrgänge? (Der Schwerpunkt müsste sich, nach Aussage des Kerncurriculums, im Schuljahrgang 2 wiederfinden.)
- Wie stark verteilt ist das Thema Kredit auf die einzelnen Schuljahrgänge, um eventuell das Thema Geld zur besseren Durchdringung frühzeitig anbahnen zu können?

Verteilung des Themenfeldes Geld und Kredit auf die Schulbücher der einzelnen Verlage:

- In welchem Schuljahrgang wird das Thema Kredit behandelt?
- Wird das Themenfeld Geld und Kredit getrennt behandelt, d.h. mit einem besonderen Schwerpunkt in getrennten Unterrichtswerken?
- Zur Durchdringung des Lernfeldes Geld ist das Thema Kredit notwendig. Behandelt das Unterrichtswerk, welches Geld und Kredit behandelt, auch deshalb das Thema Kredit in einem größeren Umfang?
- Welcher Verlag behandelt in seinem Unterrichtswerk, unter Berücksichtigung einer quantitativen Analyse der Schulbücher im Rahmen einer ökonomischen Bildung, die Themen Geld und Kredit am ausführlichsten?
- Welches Lehrwerk entspricht am ehesten den Forderungen der KMK sowie Reifner, das Thema Geld am Ende der 2. Klasse behandelt und durchdrungen zu haben?

Die Bewertung der Schulbücher bezieht sich auf den rein quantitativen Anteil der ökonomischen Bildung unter besonderer Berücksichtigung des Lernfeldes Geld und Kredit. Die Ergebnisse der quantitativen Schulbuchuntersuchung zur ökonomischen Bildung im Einzelnen:

Die Analyse der Schulbücher beruht auf einem Gesamtumfang von 1739 Schulbuchseiten. Dabei sind aber auch Inhaltsverzeichnisse und Ausschneidevorlagen einbezogen,

die aufgrund ihrer Funktion nicht unbedingt ökonomische Lernfelder enthalten (im Umfang würde die Seitenzahl auf insgesamt 1600 Schulbuchseiten sinken. Da diese Analyse aber mit der vom Iff-Institut (Iff 2005) vergleichbar ist, beziehen sich auch hier die Ergebnisse auf den Gesamtumfang.)

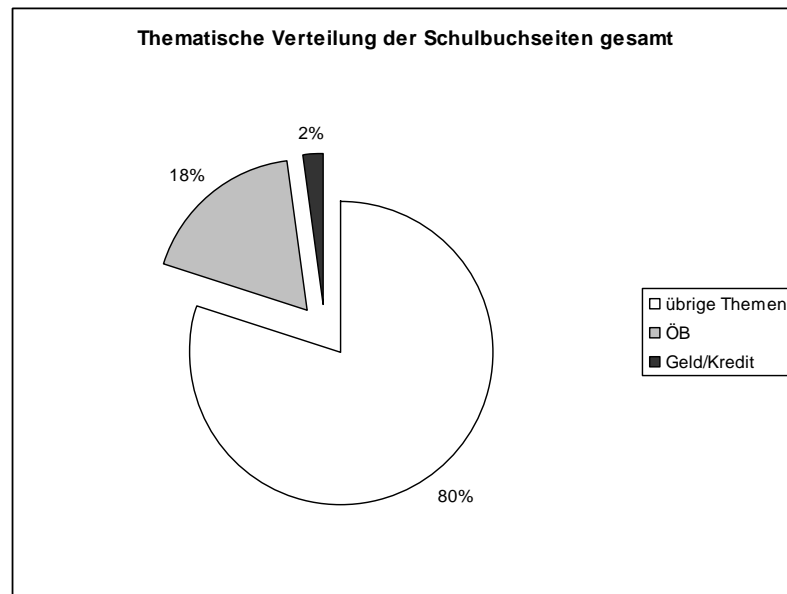


Abbildung 2: Thematische Verteilung der Schulbuchseiten gesamt (gerundet)

Die Verteilung der Schulbuchseiten, aufgeteilt nach Themen macht deutlich, dass die ökonomische Bildung mit 347 Seiten, entsprechend knapp 20 Prozent aller Schulbuchseiten, ausmacht. Darin enthalten ist das Themenfeld Geld und Kredit mit einem Anteil von 40 Seiten (entsprechend knapp 2 Prozent) enthalten. Das Thema Kredit taucht innerhalb des Lernfeldes Geld auf insgesamt zwei Schulbuchseiten auf, entsprechend 0,115 Prozent des Umfangs. Da Kredit nur als Unterpunkt auf den Seiten auftaucht, wurde das Thema mehrfach gezählt und ist so innerhalb der 40 Schulbuchseiten, entsprechend 19,99 Prozent des Umfangs, enthalten.

Bei der Verteilung der Themenfelder, bezogen auf den Rahmen der ökonomischen Bildung, hat das Themenfeld Geld und Kredit einen Anteil von 40 Seiten, entsprechend 7 Prozent an der Gesamtmenge von 347 Schulbuchseiten.

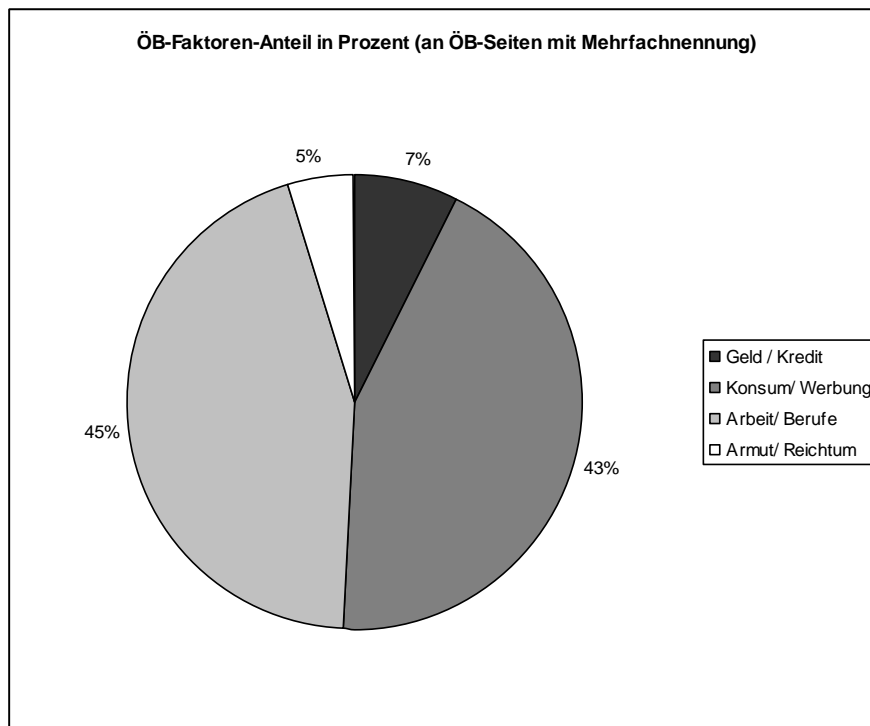


Abbildung 3: ÖB-Faktoren-Anteil in Prozent, bezogen auf die Seitenzahl (Umfang)

Jetzt geht es um die Verteilung des Themas Geld auf die einzelnen Schuljahrgänge. Vorausgegangen ist die These, dass das Thema Geld schwerpunktmäßig im Schuljahrgang 2 unterrichtet werden soll. Dabei sollen die Schüler laut KMK Ende des Schuljahres mit Geld umgehen können (vgl. KMK 2006, S. 19). Bestätigen kann die vorliegende Analyse, dass das Thema Geld im 2. Schuljahr unterrichtet wird, wobei es im 1. Schuljahr auf keiner Schulbuchseite vorkommt. Der Schwerpunkt liegt mit 17 Seiten, entsprechend einem Anteil von 42 Prozent, aber im 3. Schuljahr. So verbleiben für das 2. Schuljahr noch 13 Seiten (33 Prozent) und für das 4. Schuljahr noch 10 Schulbuchseiten (25 Prozent).

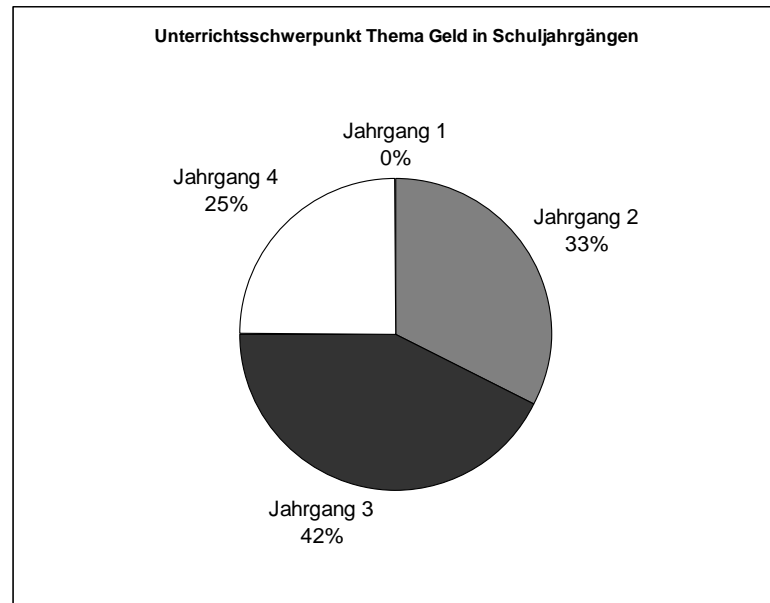


Abbildung 4: Verteilung der Schulbuchseiten zum Unterrichtsthema Geld bezogen auf Schuljahrgänge.

Interessant ist in diesem Zusammenhang nun die Betrachtung des Themas Kredit auf den Schulbuchseiten des Themenfeldes Geld. Hier zeigt sich, dass das Thema Kredit nur auf zwei Schulbuchseiten insgesamt vorkommt, was einem Anteil von 0,115 Prozent am Gesamtumfang entspricht. Diese Seiten sind wiederum auf zwei Schuljahrgänge aufgeteilt und kommen außerdem in zwei Schulbüchern unterschiedlicher Verlage vor.

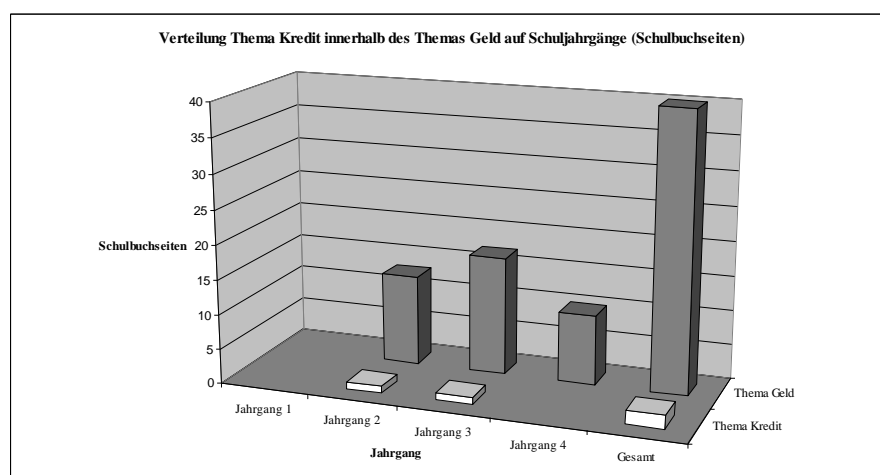


Abbildung 5: Verteilung des Themas Kredit innerhalb des Themas Geld auf Schuljahrgänge

Deutlich zu erkennen ist, dass nur in den Jahrgängen 2 und 3 das Thema Kredit behandelt wird, aber nicht in den Jahrgängen 1 und 4.

Abschließend fehlt noch die Betrachtung der Unterrichtswerke, in denen das Thema Kredit behandelt wird. Im Fokus der Untersuchung stehen, wie schon erwähnt, nunmehr die Schuljahrgänge 2 und 3, weil in den anderen beiden Jahrgängen dem Thema Kredit keine Beachtung geschenkt wird. Dazu werden die beiden Unterrichtswerke Pusteblume und Jo-Jo miteinander verglichen, da sich die beiden Seiten zum Thema Kredit auf beide Unterrichtswerke aufteilen. Das Thema Kredit wird also 50 Prozent im 2. Schuljahr und zur anderen Hälfte im 3. Schuljahr behandelt.

Die beiden Seiten zum Thema Kredit teilen sich im Schuljahrgang 2 auf das Unterrichtswerk Jo-Jo und im Schuljahrgang 3 auf das Unterrichtswerk Pusteblume auf. Damit wird deutlich, dass Pusteblume mit den deutlich mehr Unterrichtsseiten zum Thema Geld in den Jahrgängen 2 und 3 (insgesamt 15 Schulbuchseiten) im Vergleich zu Jo-Jo (insgesamt 4 Schulbuchseiten) den Schwerpunkt im dritten Schuljahr setzt und sich hier auch das Thema Kredit verorten lässt. Jo-Jo hingegen setzt, dem Kerncurriculum entsprechend, das Thema Geld im Schuljahrgang 2 an und fügt zusätzlich noch das Thema Kredit hinzu, das nach Reifner grundlegend für das Verständnis von Geld zu sein scheint. Damit erfüllt Jo-Jo, quantitativ betrachtet, die Ziele des Kerncurriculums und die Forderung Reifners. Pusteblume hat, quantitativ betrachtet, mehr Schulbuchseiten zu bieten. Allerdings liegt der Schwerpunkt des Themas Geld im 3. Schuljahrgang und entspricht damit nicht mehr der Forderung des Kerncurriculums. Erschwerend kommt hinzu, dass das Thema Kredit im Unterrichtswerk Pusteblume auch erst im Schuljahrgang 3 angeboten wird. Auffällig ist, dass trotz der höheren Seitenanzahl beim Thema Geld bei Pusteblume das Thema Kredit dennoch nicht auf mehr als einer Schulbuchseite Beachtung findet.

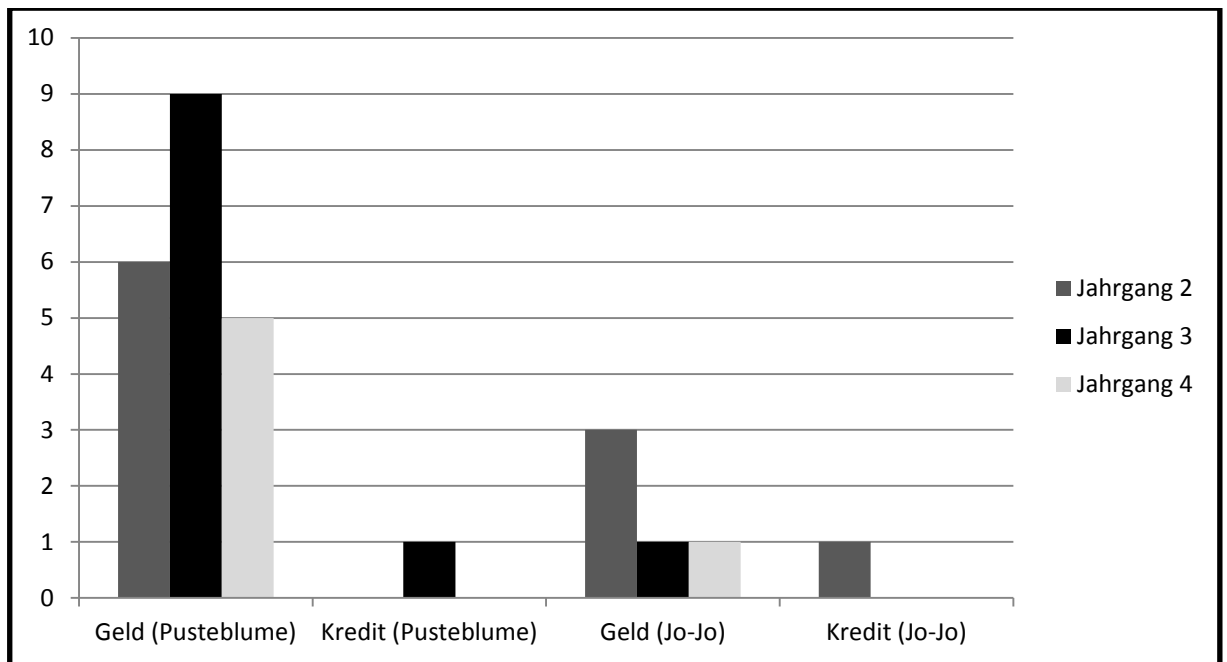


Abbildung 6: Gewichtung der Themen Geld bei Pustebume/Jo-Jo und Verortung des Themas Kredit

Zusammenfassung der quantitativen Schulbuchanalyse:

- Da die Schulbuchanalyse die Anbahnung des Themas Kredit im 2. und 3. Schuljahr aufgezeigt hat, müssten die Schüler im 4. Schuljahr mit diesem etwas anfangen wissen. Wenn nicht, muss hier der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegen und am Ende die Frage beantwortet werden, wie Kinder das Thema Geld besser verstehen können. Dass das Thema Kredit dabei eine zentrale Rolle spielt, wird an verschiedenen Stellen dieser Arbeit aufgezeigt.
- Als ein weiterer Forschungsschwerpunkt bildet sich nunmehr die Frage heraus, über welches Wissen Schüler am Ende einer 2. Klasse zum Thema Kredit verfügen. Hier muss diese Untersuchung ebenfalls ansetzen.
- Die Vermutung liegt nahe, dass die eine Schulbuchseite im Cornelsen-Lehrwerk zum Thema Geld, in der das Thema Kredit als Randthema momentan behandelt wird, den Erwartungen, die an sie gestellt wird, nicht gerecht werden kann.
- Die Schulbuchanalyse zeigt, dass das Thema Kredit nur in zwei Unterrichtswerken auftaucht und damit in 14 von 16 untersuchten Schulbüchern nicht behandelt wird, entsprechend einem Anteil von 87,5 Prozent.
- Wichtig ist in diesem Zusammenhang ebenfalls die Überlegung, ob eine größere Anzahl von Schulbuchseiten zum Thema Geld überhaupt notwendig ist, wenn das Thema Kredit dabei nicht oder nur unzureichend behandelt wird.

- Zum Schluss steht die Überlegung, in welchem Jahrgang genau den Schülern das Thema Geld, insbesondere der Kredit, näher gebracht werden soll. Wird das Kerncurriculum als Richtschnur genommen, bestehen schon nach der quantitativen Untersuchung Zweifel an einer klaren Ausrichtung. Denn der Schwerpunkt der Verlage beim Thema Geld liegt eindeutig im 3. Schuljahr. Für eine Durchdringung des Themas nach Vorstellung des Kerncurriculums am Ende der 2. Klasse scheint es dafür eigentlich zu spät.

	Geld / Kredit	Konsum/ Werbung	Arbeit/ Berufe	Armut/ Reichtum	ÖB-Seiten (ges./Mehrfach- nennung)	ÖB-Seiten (ges./bereinigt)	direkte ÖB-Seiten	Umfang (100%)	Umfang (bereinigt)	ÖB-Anteil in %
Bausteine I	0	1	0	0	1	1	0	80	74	1,25%
Bausteine II	0	8	5	0	13	13	11	96	86	13,54%
Bausteine III	3	20	18	0	41	26	12	112	100	23,21%
Bausteine IV	2	32	30	8	72	44	18	128	114	34,38%
Bausteine ges.	5	61	53	8	127	84	41	416	374	20,19%
Mobile I	0	2	0	0	2	2	0	44	38	4,55%
Mobile II	4	18	7	0	29	23	14	112	102	20,54%
Mobile III	4	7	13	0	24	18	7	124	110	14,52%
Mobile IV	2	25	25	0	52	36	18	120	110	30,00%
Mobile ges.	10	52	45	0	107	79	39	400	360	19,75%
Pustebume I	0	2	2	0	4	4	4	56	70	7,14%
Pustebume II	6	15	13	0	34	19	7	120	114	15,83%
Pustebume III	9	14	29	9	61	30	16	136	130	22,06%
Pustebume IV	5	35	38	4	82	50	14	144	136	34,72%
Pustebume ges.	20	66	82	13	181	103	41	456	450	22,59%
Jo-Jo I	0	0	2	0	2	2	0	72	54	2,78%
Jo-Jo II	3	9	10	1	23	17	11	112	106	15,18%
Jo-Jo III	1	17	18	2	38	23	8	136	124	16,91%
Jo-Jo IV	1	29	31	1	62	39	20	144	132	27,08%
Jo-Jo ges.	5	55	61	4	125	81	39	464	416	17,46%
Gesamt	40	234	241	25	540	347	160	1736	1600	19,99%
ÖB-Faktoren- Anteil in % (an Seiten ges.)	2,30%	13,48%	13,88%	1,44%						
ÖB-Faktoren- Anteil in % (an ÖB- Seiten)	7,41%	43,33%	44,63%	4,63%						

Tabelle 6: Ökonomische Bildung in nds. Schulbüchern, bezogen auf den Umfang (Seitenzahlen)

	Geld / Kredit	Konsum/ Werbung	Arbeit/ Berufe	Armut/ Reichtum	ÖB-Themen (ges./Mehrfachnennung)	ÖB-Themen (ges./bereinigt)	direkte ÖB-Themen	Themen ges. (100%)	ÖB-Anteil in %
Bausteine I	0	1	0	0	1	1	0	54	1,85%
Bausteine II	0	6	3	0	9	9	7	72	12,50%
Bausteine III	2	18	14	0	34	21	11	97	21,65%
Bausteine IV	2	26	24	7	58	39	16	102	38,24%
Bausteine ges.	4	51	41	7	102	70	34	325	21,54%
Mobile I	0	1	0	0	1	1	0	33	3,03%
Mobile II	4	17	7	0	28	22	14	84	26,19%
Mobile III	1	5	11	0	17	14	7	88	15,91%
Mobile IV	2	22	20	0	44	29	15	91	31,87%
Mobile ges.	7	45	38	0	90	66	36	296	22,30%
Pustebblume I	0	1	1	0	2	2	2	32	6,25%
Pustebblume II	4	8	7	0	19	11	3	63	17,46%
Pustebblume III	5	8	16	5	34	17	9	71	23,94%
Pustebblume IV	3	21	23	2	49	30	7	76	39,47%
Pustebblume ges.	12	38	47	7	104	60	21	242	24,79%
Jo-Jo I	0	0	1	0	1	1	0	42	2,38%
Jo-Jo II	3	9	8	1	21	15	10	102	14,71%
Jo-Jo III	1	13	15	1	30	18	6	117	15,38%
Jo-Jo IV	1	23	25	1	50	32	16	127	25,20%
Jo-Jo ges.	5	45	49	3	102	66	32	388	17,01%
Gesamt	28	179	175	17	398	262	123	1251	20,94%
ÖB-Faktoren- Anteil in % (an Seiten ges.)	2,24%	14,31%	13,99%	1,36%					
ÖB-Faktoren- Anteil in % (an ÖB- Themen)	7,04%	44,97%	43,97%	4,27%					

Tabelle 7: Ökonomische Bildung in nds. Schulbüchern, bezogen auf die Themenanzahl

2.4. Ökonomische Grundbildung am Beispiel Geld

Die Verbreitung unsichtbarer Geldflüsse macht es für Kinder immer schwieriger, durch Realerfahrungen und Nachahmung den Umgang mit Geld zu erlernen, beispielsweise bei Ratenzahlungen für kurzlebige Konsumgüter oder bei Überweisungen, da Giralgeld nicht in realer Form vorliegt. Dabei halbierten Überweisungssysteme, Kreditkarten und Zahlungssysteme den Bargeldanteil in Deutschland schon 1960 von 16,6 Prozent bis zum Ende der DM-Mark auf 8-9 Prozent (vgl. Weimer 1994, S. 19; Deutsche Bundesbank 2003, S. 14).

Allerdings löste „die Wiedervereinigung [...] in Deutschland einen neuerlichen ‚Bargeldboom‘“ (Weimer 1994, S. 21) aus und auch die Einführung des Euro führte zu einer Erhöhung der Geldmenge. Die sogenannte „Geldmenge M1“ (Deutsche Bundesbank 2003, S. 42) setzt sich (inzwischen wird das gesamte Euro-Währungsgebiet betrachtet) zusammen aus dem „Sichtguthaben und Bargeld“ (ebd.) und bildet damit einen Indikator zur Messung der Bargeldmenge im „Euro-Währungsgebiet“ (ebd.). Die Bargeldmenge sank demnach 2006 innerhalb eines Jahres von 9,8 Prozent auf 6,1 Prozent (vgl. European Central Bank 2007, S. 14). Rosendorfer prophezeit sogar, dass wir längst „am Ende des Papiergeldzeitalters angelangt“ (Rosendorfer 2000, S. 145) sind.

Natürlich ist die Zunahme von unsichtbarem Geldumlauf nicht neu und auch nur ein Aspekt ökonomischer Grundbildung. Schließlich erkannten bereits „die alten Babylonier [...], dass es weniger Aufwand bedeutete, Konten und Bücher zu führen als Bargeld zu horten, zu transportieren und zu tauschen“ (Weimer 1994, S. 19). Auch die Kaufleute und Händler des Mittelalters nutzten schon den unsichtbaren Geldtransport:

„Vor allem in der Lombardei, in Oberitalien, entwickelten die Geldwechsler so etwas wie ein Bankensystem“ (Deutsche Bundesbank 2007, S. 36).

In unserem Kulturkreis stellt Geld aber „prinzipiell kein besonderes Attribut dar, und nicht einmal die Tatsache, viel Geld zu besitzen, ist an sich ein psychologisch relevantes, unterscheidendes Merkmal“ (Melching 1996, S. 111). Melching verdeutlicht, dass der Wert des Geldes „nicht in ihm selbst, sondern [...] in der objektiven und vor allem subjektiven Quantität [liegt], in der es zur Verfügung steht“ (ebd.). Dabei hängt „die Beurteilung, ob eine Summe Geld ‚viel‘ ist [...], von der jeweiligen Bezugsgröße ab: Der Verlust eines Fünf-Franken-Stücks wird für ein Kind mit wenig Taschengeld schwer, für eine vermögende Person hingegen relativ leicht verkraftbar sein“ (ebd.).

Nach Meinung von Kiper kann deshalb „ökonomisches Verstehen [...] nur gelingen, wenn Kinder ein angemessenes theoretisches Bezugssystem konstruieren, in dem sie die beobachteten Interaktionen deuten können“ (Kiper 1992, S.26). Wichtig dafür scheint allerdings, auch nach Meinung von Furth, das Zahlenverständnis zu sein. So führt Kiper ebenfalls die Bedeutung von Geld an, die sich aber erst mit dem Zahlenverständnis als ein sinnvolles Bezugssystem für Kinder darstellt (vgl. Kiper 1992, S. 26; Furth 1978, S. 188 ff.).

Interessant bei Elschenbroich (2002) ist, dass von ihr im „Weltwissen – Was Siebenjährige können/erfahren haben sollten“ genannten „Panorama“ (Elschenbroich 2002, S. 32) unter den 70 Hauptpunkten das Thema Geld weder bei „den Unterschied zwischen Markt und Supermarkt kennen“ (ebd.) noch im Zusammenhang mit ‚Konsum‘ oder ‚Kaufen‘ (ebd.) vorkommt, aber auch an anderer Stelle nicht explizit genannt wird.

Darauf, dass ein Zahlenverständnis aber schon vor der Schulzeit gelingen kann und damit Geld, nach Kiper, entsprechend an Bedeutung gewinnt, weist Weinert (2002) im Gespräch mit Elschenbroich über „ein Bildungskanon für die frühen Jahre“ (Weinert 2002c, S. 63) im „Weltwissen der Siebenjährigen“ (ebd.) hin. Seiner Meinung nach müssen „die Kinder [...] zunächst erst einmal das erwerben, was ihnen in den frühen Lebensjahren durch die Evolution an Entwicklungsaufgaben schon vorgegeben ist. [...] Dazu gehört der Erwerb der naiven ‚numerischen Operationen‘, der elementaren Begriffe von Größen, Mengen und Zahlen“ (ebd.).

Kiper (1992) verdeutlicht das Geldverständnis von Kindern anhand des Vier-Stufenkonzeptes „spielerische Vorstellung, funktionales Verstehen, inkonsistente Teiltheorien, komplexes Verstehen“ (ebd.) von Furth. Danach wird von ihnen im Alter von „5-7 Jahren [...] das Wechselgeld als Hauptquelle für Geld“ (Kiper 1992, S. 26) begriffen, wobei es die „Waren in Geschäften umsonst gibt“ (ebd.). Der Vorgang des Bezahlens wird eher als „Ritual verstanden, bei dem der Kunde Geld gibt und Ware und Wechselgeld erhält“ (ebd.). Das Bezahlen und im Gegenzug das „Geld-zurück-Bekommen“ (ebd.) prägt die zweite Stufe, wird aber erst auf der dritten Stufe im Zusammenhang verstanden. Dann wird erkannt, dass die Waren „vom Kaufmann ebenfalls bezahlt werden müssen“ (ebd.). Das noch fehlende Verständnis von „Profit“ (ebd.) wird erst auf der vierten Stufe als „Gewinn eines Kaufmanns“ (ebd.) erkannt.

Auch Moll zeigt auf, dass sich die Abfolge bei der Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern als sich ablösende Stufen begreifen lässt (vgl. Moll 2001, S.

251 f.; Furth 1982, S. 188 ff.; Kohlberg 1977, S. 5 ff.; Piaget 1973, S. 25 ff.). So argumentieren Kinder im zweiten Schuljahr vor allem auf der ‚präoperationalen Stufe‘, auf der sich Kinder nicht aufeinander beziehen. In der zweiten Klasse entwickeln sich vereinzelte ‚Argumentationen des konkreten Operierens‘, wobei sich Kinder im Alter von 7-11 Jahren auf Übergangsstufen zur Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses befinden (vgl. Moll 2001, S. 251 f.). Sie kritisiert aber, dass im „Stufenmodell [...] Alterszuweisungen für bestimmte Formen der Erkenntnis [enthalten sind], und gleichzeitig [...] die einmal erreichten Stufen für unumkehrbar gehalten“ (ebd.) werden. Ihrer Ansicht nach operieren „Kinder [...] auf unterschiedlichen Denkniveaus“ (ebd.) und werden „durch die Art der Aufgabenstellung und deren Anregungsgehalt beeinflusst“ (ebd.). Für Wacker (1976) ist klar, dass „sehr ansprechend [...] manche logischen Folgerungen [sind], die die jüngeren Schüler klar und unbeeinflusst aus dem ziehen, was sie beobachten“ (Wacker 1976, S. 26). Diese Sichtweise korrespondiert wiederum mit der von Kiper genannten Deutung von beobachteten Interaktionen (vgl. Kiper 1992, S. 26). Laut Egmont Ehapa (2006) verdeutlicht „Für Sie“ (1999), dass Kinder „zwischen 4 und 6 Jahren [...] den Tauschwert des Geldes“ (Egmont Ehapa 2006, S. 41) begreifen.

Die Untersuchung von Moll zeigt, dass Kinder „im Geld den Schlüssel für die Wahrnehmung, Erklärung und Lösung der gesellschaftlichen Probleme“ (Moll 2001, S. 253) sehen. Auch „alle anderen Begriffe wie z.B. Arbeit, Leistung, Macht, etc., werden in Abhängigkeit von der Verfügung über Geld und Eigentum gesehen“ (ebd.). Ob man zufrieden ist, ein gutes Leben führen kann, Freunde findet und schließlich gesellschaftliches Prestige gewinnt hängt darüber hinaus bei Kindern vom Geld ab (vgl. ebd.).

Nach einer Untersuchung des Egmont Ehapa Verlags verfügt die Gruppe der 6- bis 13-Jährigen über ein verfügbares Finanzvolumen von über 2,4 Milliarden Euro, das sich zusammensetzt aus Taschengeld und kleinen Geldzuwendungen von 1,6 Mrd. Euro und Geldgeschenken von 0,9 Mrd. Euro. Zusätzlich besitzen 76 Prozent der 6- bis 13-Jährigen ein eigenes Sparbuch und 15 Prozent haben ein eigenes Girokonto (vgl. Kids Verbraucheranalyse 2010, S. 21).

Interessanter werden die Zahlenbeispiele noch, wenn der Betrachtungswinkel geändert wird. Dazu ist es wichtig zu wissen, dass das deutsche Bruttoinlandsprodukt (BIP) 2009 2397,10 Mrd. Euro betrug. Die privaten Ausgaben waren daran mit insgesamt 1411,06 Mrd. Euro beteiligt, entsprechend einem Anteil von 58,9 Prozent (vgl. Statistisches

Bundesamt 2010). Wird nun das Finanzvolumen der 6- bis 13-Jährigen von 2,4 Mrd. Euro mit den privaten Konsumausgaben ins Verhältnis gesetzt, ergibt sich ein Anteil von 0,17 Prozent, also unter 1 Prozent.

Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) errechnet sich ausgehend vom Bruttosozialprodukt. Dafür werden die Einkommen der Inländer im Ausland abgezogen und andersherum die Einkommen der Ausländer im Inland dazugezählt. Damit gibt das BIP als Wert die Summe „aller im Inland erzeugten Waren und Dienstleistungen (Bruttoinlandsprodukt zu Marktpreisen) an“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2007, S. 48).

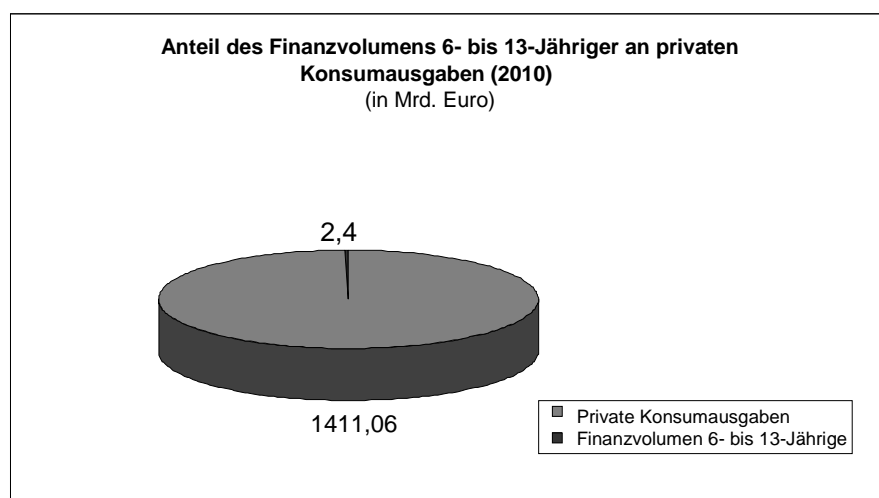


Abbildung 7: Anteil des Finanzvolumens 6- bis 13-Jährigen an privaten Konsumausgaben (vgl. Statistisches Bundesamt 2010)

Dieses Verhältnis gab es auch schon 2000 bei der Untersuchung von Rosendorfer. Allerdings differenziert sie, auf welchen Märkten die „große Kaufkraft von Kindern und Jugendlichen [...] zum Tragen kommt“ (Rosendorfer 2000, S. 13). Dabei werden von ihr nach McNeal (1987) die drei Märkte ‚Gegenwartsmarkt‘, ‚Multiplikatorenmarkt‘ und ‚Zukunftsmarkt‘ genannt, die Kinder heute umwerben. Nach ihrer Darstellung treten Kinder aber als Konsumenten auf dem Gegenwartsmarkt auf (vgl. ebd.). Die Studie des Instituts für Jugendforschung IJF (2005) listet laut der Egmont Ehapa-Studie hierzu Süßigkeiten, Spielzeug, Getränke und Bücher bis hin zu Comics, Zeitschriften, Zeitungen, CD’s und anderes auf (vgl. Egmont Ehapa 2006, S. 44). Nach Rosendorfer „findet der Multiplikatorenmarkt zunehmende Beachtung, da von einem maßgeblichen Einfluss von Kindern auf das Kaufverhalten ihrer Eltern ausgegangen wird“ (Rosendorfer 2000, S. 13 f.). Allerdings ist am „lukrativsten [...] langfristig gesehen der ‚Zukunftsmarkt‘,

der in Kindern Kunden von morgen sieht“ (ebd.). Hält man sich unter diesem Betrachtungswinkel die Summe vor Augen, „die private Haushalte jährlich für Konsumzwecke ausgeben, so wird deutlich, welches finanzielle Potenzial in den zukünftigen Konsumenten steckt“ (ebd.).

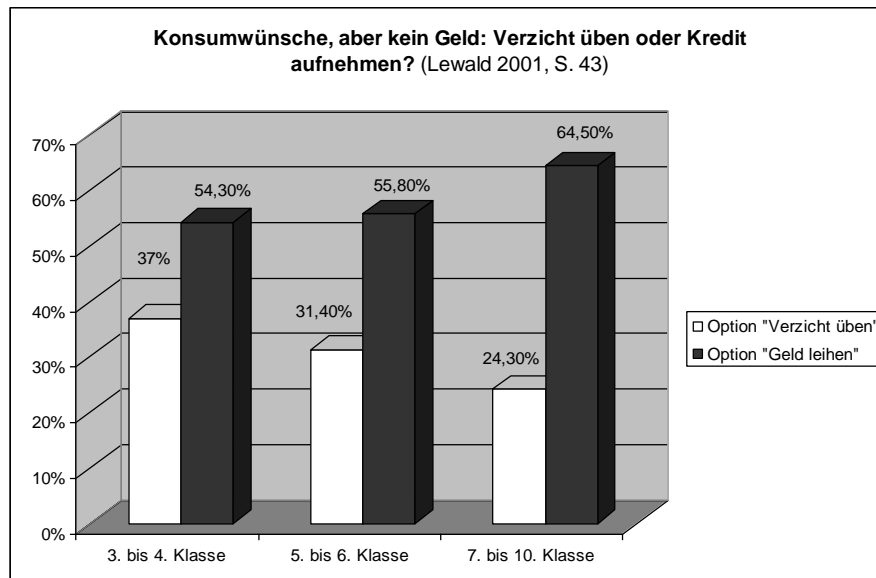


Abbildung 8: Konsumwünsche, kein Geld: Verzicht üben oder Kredit aufnehmen? (Lewald 2001, S. 43)

Aber nicht nur das verfügbare Finanzvolumen steht im Vordergrund einer ökonomischen Grundbildung, sondern auch die Probleme, die sich aus dem nicht Verfügbaren bzw., in Folge daraus, aus den Schulden ergeben. Bei der Verschuldung könnte es sich, nach Meinung von Lewald „um eine Entwicklung handeln, die sich zu verstetigen droht, so dass ‚Überschuldung‘ zu einem ernst zu nehmenden Problem werden könnte“ (Lewald 2001, S. 41). Lewald zieht daraus den Schluss, dass, wenn sich Anzeichen dafür fänden, „das Nachdenken über Präventionsmaßnahmen ratsam“ (ebd.) wäre. Eindeutige Anzeichen scheint es aber zu geben. So weist der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (2008) für 2006 eine Verschuldung von 1,6 Mio. Privathaushalten aus. Einerseits sank die Zahl der Haushalte von 2003 um knapp 1,3 Mio., andererseits werden die Schuldnerberatungen gleichbleibend hoch frequentiert (vgl. ebd.).

Armut wird allgemein, abhängig vom Untersuchungsgegenstand, wissenschaftlich unterschiedlich definiert. Der vorliegenden Untersuchung liegt die Definition des Europäischen Rates zugrunde. Demnach wird zwischen relativer und absoluter Armut unterschieden. Dabei spricht man von absoluter Armut, „wenn es den Menschen an lebens-

notwendiger Nahrung, Kleidung, Unterkunft oder Gesundheitsfürsorge mangelt und deren physische Existenz unmittelbar bedroht ist“ (Statistisches Bundesamt 2006, S. 17). In Deutschland wird in der Sozialberichterstattung „in der Regel die relative Armut betrachtet“ (ebd.), die sich am durchschnittlichen Einkommen, auch als „Median-Äquivalenzeinkommen“ (ebd.) bezeichnet, orientiert. Dabei wird die „60%-Grenze [...] allgemein als Armutsgefährdungsgrenze (oder Armutsrisikogrenze) bezeichnet“ (ebd.). Im Jahr 2004 lag in Deutschland die Armutsgefährdungsgrenze „bei einem jährlichen Äquivalenzeinkommen von 10.274 Euro (oder 856 Euro pro Monat)“ (ebd.). Die Armutsgefährdungsquote 2004 betrug 13 Prozent (vgl. ebd.), das heißt, „13% der Bevölkerung in Deutschland hatten ein verfügbares Äquivalenzeinkommen von weniger als 856 Euro pro Monat. Insgesamt waren damit rund 10,6 Millionen Menschen in Deutschland von Armut bedroht, davon 1,7 Millionen Kinder unter 16 Jahren“ (ebd., S. 19).

In der Altersgruppe der 13- bis 17-Jährigen sind bereits 6 Prozent mit einer Durchschnittshöhe von 370 Euro verschuldet (vgl. ebd., S. 53). Das Institut für Jugendforschung (IFJ; 2005) nennt laut Egmont Ehapa Studie sogar einen Anteil verschuldeter Jugendlicher in dieser Altersgruppe von 12 Prozent (Egmont Ehapa 2006, S. 46), die bei „jemandem“ (ebd.) verschuldet sind.

Nach Einschätzung von Lewald ist „für viele Schüler und Schülerinnen [...] bei als dringlich empfundenen Bedarfen die Finanzierung entsprechender Käufe durch Kredite ein Akt selbstverständlicher Alltagsbewältigung. ‚Gewissensbisse‘ spielen dabei kaum eine Rolle. Die Bereitschaft Schulden zu machen, steigt mit dem Alter, die Option ‚Ansparen‘ nimmt signifikant ab“ (Lewald 2001, S. 43). Nach seiner Untersuchung steigt die ‚Option Geld leihen‘ im Vergleich von der 3. bis 6. Klasse zur 7. bis 10. Klasse um 10,20 Prozentpunkte (vgl. ebd.). Auch der IJF-Taschengeld-Kalender bestätigt laut Egmont Ehapa (2006), dass es Kindern trotz hoher Ersparnisse „mit zunehmendem Alter [immer schwerer fällt], Geld zum Sparen beiseite zu legen“ (Egmont Ehapa 2006, S. 43).

Als präventive Maßnahmen für die Bewältigung von Überschuldung wird von der Bundesregierung auf gesellschaftlicher Ebene eine verantwortungsbewusste Kreditvergabe durch Finanzdienstleister und rechtlichen Verbraucher- und Schuldnerschutz als flankierende Maßnahmen genannt. Außerdem können eine gute Allgemeinbildung und hauswirtschaftliche Kompetenzen auf individueller Ebene vor Überschuldung schützen (vgl. Bundesregierung 2008, S. 54). Trotz einer bisher fast zwanzigjährigen Verwendung des

Begriffs Verschuldung gibt es bisher aber noch keine einheitliche Definition (vgl. Korczak 2003, S. 3). Die europäische Definition „besagt, dass Schuldenmachen am Anfang eines Lebenszyklus ebenso unvermeidbar wie normal“ (ebd., S. 14) ist. Korczak verbindet die deutsche mit der europäischen Definition und schlägt eine „Konsensdefinition“ (ebd.) vor: „Verschuldung ist jede Form des Eingehens von Zahlungsverpflichtungen“ (ebd.).

Zander nennt als Merkmal von „Sozialhilfe“ (Zander 2004, S. 9) „niedriger formaler Bildungsgrad der Eltern und geringe berufliche Qualifikation“ (ebd.). Insgesamt gesehen erweist sich „Deutschland [...] hier als eines der Länder, die zu wenig tun, um das Qualifikationsniveau der nachrückenden Gesellschaft zu erhöhen“ (Egmont Ehapa 2006, S. 59). Das Problem eines niedrigen Bildungsgrades bei Eltern kann auch Folgen für die Kinder haben. So beobachtet Zander in Fällen von „Langzeitbezug von Sozialhilfe“ [...] [eine] Weitergabe von einer Generation auf die nächste“ (Zander 2004, S. 9).

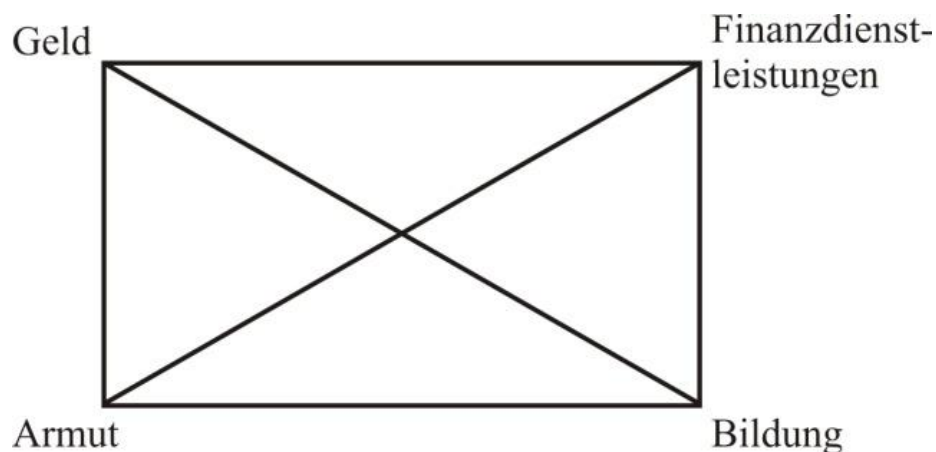


Abbildung 9: Magisches Viereck finanzieller Allgemeinbildung (Reifner, 2003, S. 13)

Reifner stellt die Frage, ob nicht „alle Probleme der Verarmung [...] lösbar wären wenn die Kinder bereits in der Schule lernen würden, sich in diesem magischen Viereck zu bewegen“ (Reifner 2003, S. 13). Gemeint ist damit das ‚magische Viereck‘, das ‚Geld‘, ‚Finanzdienstleistungen‘, ‚Bildung‘ und ‚Armut‘ miteinander verknüpft (vgl. ebd.). Dabei wird deutlich, dass diese vier Bereiche in Beziehung zueinander stehen, sich gegenseitig beeinflussen und voneinander abhängig sind. Allerdings gibt es, nach Aussage von Reifner, im Viereck bei den „Wirkungszusammenhängen“ (ebd.) keine „einfachen Gleichungen, und weit wichtigere Faktoren wie Arbeit und Lohn spielen eine erheblich

größere Rolle, als es dieses Viereck suggeriert“ (ebd.). Das Viereck würde ansonsten auch zum „Zauberstab“ (ebd.) werden, „wenn Armut mit Geldmangel gleichgesetzt wird, Finanzdienstleistungen wiederum den Zugang zu Reichtum und Geld versprechen, wofür Bildung den Schlüssel bereithält. Man brauchte dann nur noch die Armen zu lehren, wie sie reich werden“ (ebd.).

Es scheint also, dass „Geld zum hoch abstrakten Zahlungsmittel geworden [ist], das beträchtliche Kenntnisse und Abstrahierfähigkeiten erfordert. Die Veränderungen des Zahlungsverkehrs sind zudem in den vergangenen Jahren in solch rasantem Tempo vorstattgegangen, dass viele Verbraucher, mithin Eltern, Mühe haben, Schritt zu halten. Elektronische Zahlungsweisen via Internet, bargeldloser Zahlungsverkehr mittels Kredit- und Geldkarten sowie das Credo des Marktes, Konsumbedürfnisse lieber heute als morgen zu befriedigen, und sei es auf Kredit – all dies erfordert eine ökonomische Erziehung, die in der Familie allein nicht geleistet werden kann“ (ebd.). Mit Blick auf das Kerncurriculum wird deutlich, dass Schule hier ansetzen kann und muss. Offen bleibt zunächst, wie Kinder das Thema Geld besser verstehen lernen.

Wo Schule als „entscheidende Lerninstanz“ (Iff-Institut 2005, S. 145) ansetzen kann, verdeutlicht die Auffassung des Institutes für Finanzdienstleistungen (Iff-Institut). Dabei soll „Finanzielle Allgemeinbildung [...] darin schulen, Finanzdienstleistungen im späteren Leben in Anspruch zu nehmen. Da Finanzdienstleistungen die wesentlichen Intermediäre für früher geldfreie soziale Funktionen, wie Altersvorsorge, Gründung eines eigenen Hausstandes und Überbrückung von Not sind, die weitgehend über die Familie vermittelt werden, geht es bei diesem Lernprozess um die Bewältigung von Lebensproblematiken“ (ebd.).

Insgesamt gesehen geht es dem Iff-Institut beim Lernen von Finanzdienstleistungen nicht nur um das ‚Bedienen‘, sondern auch um das ‚Begreifen‘, ‚Verstehen‘, ‚Beherrschen‘ und ‚Durchschauen‘ (ebd.). Am Beispiel des Kredits verdeutlicht das Iff-Institut seine Vorstellung:

„Wir lernen sie zu ‚bedienen‘ und nicht von ungefähr wird der komplexe Vorgang eines Vorziehens von Einkünften für die Ausgaben der Gegenwart (Kredit) in der späteren Abzahlungsphase als ‚Bedienen‘ banalisiert“ (ebd.).

In Zukunft wird es, nach den Vorstellungen des Iff-Institutes, nicht mehr ausreichen, „sein Lebens Einkommen zeitlich wie örtlich optimal verfügbar zu machen“ (ebd.). Vielmehr müssen wir „daher ebenso wie in Musik, Sprache und Kunst das Begreifen der Funktionsmechanismen, die den Finanzdienstleistungen zugrunde liegen, ermöglichen, gleichzeitig aber auch den Anreiz zu diesem Begreifen dadurch geben, dass wir ihnen schon in frühem Stadium das ‚Bedienen‘ solcher Finanzdienstleistungen ermöglichen und vermitteln, so dass der Nutzwert dieses Lernens von Anfang an deutlich ist“ (ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es im Rahmen einer ökonomischen Bildung darum gehen muss, „die Grundbausteine der Finanzdienstleistungen und damit auch die Grundbausteine der Marktwirtschaft, wie Geld, Kapital, Zeit, Risiko, Transport und Kommunikation, an einfachen Beispielen zu vermitteln“ (ebd., S. 156).

Wie wichtig die Vermittlung des Themas Geld ist und insbesondere die des Kredites, verdeutlicht Reifner: „Die Kreditgesellschaft vermittelt den Zugang zu allen Lebensbedürfnissen über das Geldkapital. Kapitalbedarf wird zur allgemeinen Lebensnotwendigkeit, der sich in den Unterschichten, die keinen Zugang zu Eigenkapital haben, als Bedarf an Fremdkapital, d.h. als Kreditbedarf, manifestiert“ (Reifner 2003, S. 32).

Eine mögliche Durchdringung des Themas Geld am Beispiel des Kreditverständnisses verdeutlicht nicht nur Reifner. Auch der Schuldenreport 2009 weist den Kredit in Deutschland als den mit Abstand größten Anteil der Schulden überschuldeter Haushalte aus (vgl. Verbraucherzentrale Bundesverband zur Verbraucherpolitik 2009).

Bezogen auf diese Untersuchung bedeutet es, dass es gelingen müsste, Leitlinien zu entwickeln, auf deren Basis Kindern im Rahmen einer ökonomischen Bildung das Thema Geld am Beispiel eines Kredites näher gebracht werden kann. Wenn dann die „Grundbausteine der Marktwirtschaft“ (Iff-Institut 2005, S. 156) einbezogen werden und bei Kindern die Fähigkeit zur Analyse von Finanzdienstleistungen angebahnt werden kann, „dürfte die finanzielle Allgemeinbildung [...] in der Schule auf solide Grundlage gestellt sein“ (ebd.).

3. Fachwissenschaftliche Vorstellungen zum Kredit

Bei der fachlichen Klärung wird als qualitative Technik die von Mayring genannte „Inhaltliche Strukturierung“ (Mayring 1990a, S. 76 f.) angewendet.

Im Fokus der fachlichen Klärung des Themas Geld steht die ‚Kreditfunktion‘, die nach Meinung des Institutes für Finanzdienstleistungen mit ihren Bausteinen eine Möglichkeit zur Durchdringung des Themas Geld bietet (vgl. Iff-Institut 2005, S. 156).

Im ersten Schritt erfolgt die Kategorienbildung in die beiden Leitbereiche Geld und Kredit zur Grobstruktur eines Categoriesystems (vgl. ebd., S. 77). Der Begriff ‚Leitbereich‘ wurde dabei von Gropengießers „(Leit-) Fragestellung“ (Gropengießer 2001, S. 38) inspiriert.

Im Leitbereich Geld werden auf fachwissenschaftlicher Ebene die drei Geldfunktionen Zahlungsmittel, Rechenmittel und Wertaufbewahrungsmittel fachwissenschaftlich beleuchtet. Zusätzlich wird im Grundbaustein Geld (der Begriff Bausteine ist dabei abgeleitet durch die vom Iff-Institut genannten „Bausteine der Marktwirtschaft“; Iff-Institut 2005, S. 156) das Thema Geld und das Verhältnis Einkommen/Konsumausgaben berücksichtigt (vgl. ebd.).

Auf fachwissenschaftlicher Ebene werden auch die Bausteine des Leitbereichs Kredit betrachtet: Dort stehen im Baustein Zeit das „Verhältnis Sparen/ Kapitalnutzung/ Kapitalzusammenführung“, im Baustein Risiko das „Verhältnis Versicherer/ Versicherte“ und im Baustein Transport das „Verhältnis kurzer Weg/ langer Weg“ im Fokus der Betrachtung.

1. Leitbereich Geld:

Da das Thema Geld im ‚Leitbereich Kredit‘ explizit genannt wird, als verbindender Faktor in allen Bereichen vorkommt und das grundlegende Funktionsprinzip des Geldes für die weitere Untersuchung geklärt sein sollte, steht zunächst die fachliche Klärung der Funktionen von Geld im Vordergrund. Hierbei soll Geld zunächst vom Leitbereich Kredit abgekoppelt werden, da es nach Meinung des Iff-Institutes „ein Irrglaube [ist], dass wir Finanzdienstleistungen [z.B. Kredit] nur über das Geld verstehen können“ (Iff-Institut 2005, S. 149). Für Kinder ist es zudem schwierig, „die Form des Geldes als Inhalt der Leistung bei den Finanzdienstleistungen, zugleich aber auch als Mittel seiner Bezahlung und schließlich als Gradmesser seines Wertes“ (ebd.) zu erkennen. „Es ist der höchste Abstraktionsgrad, den wir uns in der Wirtschaft vorstellen können“ (ebd.). Ein weiterer Grund der Trennung der Leitbereiche Geld und Kredit ist die Tatsache, dass es „Geld, Zeit, Risiko und Kommunikation [...] nicht nur in dem, was wir als Finanzdienstleistung heute benutzen“ (ebd.) gibt, sondern „sich bereits in den

viel früher gelegenen archaischen Formen der Nutzung von Sachkapital, bei der die Abstraktion des Geldes noch nicht erschwerend hervorkommt“ (ebd.), findet. Für das Thema Geld werden immer wieder drei wesentliche Bereiche (in dieser Untersuchung Bausteine) genannt, die als Funktion von Geld herausgestellt werden (vgl. Gischer/Herz/Menkhoff 2005; Buscher u.a. 2006; Issing 2007):

- a) Tausch- und Zahlungsmittel
- b) Rechenmittel
- c) Wertaufbewahrungsmittel

2. Leitbereich Kredit:

Welche Konzepte und Denkfiguren liegen der Kredittheorie zugrunde? Dazu werden vom Iff-Institut die einzelnen Bausteine eines Kredites genannt, in die sie für diese Untersuchung der Überschaubarkeit wegen, zerlegt werden sollen: „Es geht darum, bei der Behandlung moderner Finanzdienstleistungen vor allen Dingen den Faktor Geld mit seinem Bezug zu Einkommen und Konsumausgaben auf dem Markt in Bezug zu setzen zur Bedürfnisbefriedigung, zur Zeit der Kapitalnutzung bzw. zum Sparen. Darüber hinaus geht es darum, das Risiko als gesellschaftlich steuerbares Ereignis oder individuelles Unglück und schließlich den Transport von Kaufkraft zu verstehen“ (Iff-Institut 2005, S. 152). Die vom Iff-Institut genannte „Funktion Kapitalzusammenführung“ (ebd., S. 154) wird im Rahmen dieser Untersuchung dem Kreditbaustein ‚Zeit‘ und das Verhältnis ‚Sparen/ Kapitalzusammenführung‘ zugeordnet.

Für die vorliegende Untersuchung sind daher folgende Kreditbausteine interessant:

- Geld und das Verhältnis Einkommen/Konsumausgaben
- Zeit und das Verhältnis Sparen/Kapitalnutzung/
Kapitalzusammenführung
- Risiko und das Verhältnis Versicherer/Versicherter
- Transport und das Verhältnis kurzer Weg/ langer Weg

3. Kreditbausteine:

Die vier Kreditbausteine ‚Geld‘, ‚Zeit‘, ‚Risiko‘ und ‚Transport‘ gelten als „Grundlage der Finanzdienstleistungen und sind [...] am ehesten in ihren einfachsten Formen aufzuspüren [...], denen sich die Komplexität der angebotenen Kredite, Investments, Versicherungen und Kontoführungen widersetzt“ (ebd.).

Die folgende Tabelle zeigt, aus welchen Einzelthemen sich die Kreditbausteine Geld, Zeit, Risiko und Transport zusammensetzen:

Leitbereich Geld	Leitbereich Kredit	Kreditbaustein
Geldbaustein Tausch- und Zahlungsmittel	Kreditbaustein Geld und das Verhältnis Einkommen/Konsumausgaben	Kreditbaustein Geld
Geldbaustein Rechenmittel		
Geldbaustein Wertaufbewahrungsmittel		
	Kreditbaustein Zeit und das Verhältnis Sparen/Kapitalnutzung/Kapitalzusammenführung	Kreditbaustein Zeit
	Kreditbaustein Risiko und das Verhältnis Versicherer/ Versicherter	Kreditbaustein Risiko
	Kreditbaustein Transport und das Verhältnis kurzer Weg/ langer Weg	Kreditbaustein Transport

Tabelle 8: Kategoriensystem: Zentrierung der Leitbereiche Geld und Kredit auf die Kreditbausteine Geld, Zeit, Risiko und Transport (eigene Darstellung)

Untersuchungsaufgabe

Geld spielt im Wirtschaftsleben eine universelle Rolle und führt damit zu einer recht unterschiedlichen Verwendung des Begriffs Geld. Insgesamt betrachtet scheint aber „alles, was Geldfunktionen ausübt, Geld“ (Deutsche Bundesbank 2007, S. 10) zu sein. Dieser Abschnitt stellt nun diese Geldfunktionen näher vor, wobei „der Geldbegriff in den Wirtschaftswissenschaften alles andere als unumstritten ist“ (Issing 2007, S. 1). So dürfte der historische Ursprung des Geldes „in der Verwendung als Rangzeichen und Schmuck sowie für sakrale Zwecke zu suchen sein“ (ebd.). Nach Meinung von Issing „kann damit die lange vorherrschende Konventionstheorie des Geldes“ (ebd.) als widerlegt angesehen werden, „nach der die Menschen aus Gründen der Zweckmäßigkeit,

d.h. zur Erleichterung des Wirtschaftsverkehrs ein allgemeines Tauschmittel ‚vereinbart‘ haben“ (ebd.).

Leitbereich Geld

In der so genannten „Robinson Crusoe-Ökonomie, also einer Volkswirtschaft, die nur aus einer Person – Robinson Crusoe – besteht, [...] gibt es keinen Grund, Geld in der Wirtschaft einzuführen, da keine Güter oder Dienstleistungen getauscht werden“ (Gischer/Herz/Menkhoff 2005, S. 4). In unserer „arbeitsteiligen Wirtschaft [stellt sich] die Frage, wie die Tauschvorgänge organisiert werden sollen“ (ebd.). Geld bietet sich daher als Mittel an, um die „Volkswirtschaft funktional“ (ebd.) zu machen. Dabei erfüllt Geld drei wesentliche Funktionen: Tauschmittel-, Rechenmittel-, und Wertaufbewahrungsfunktion (vgl. Bundesverband deutscher Banken 2006a, S. 3.1/3).

Geld als Tausch- und Zahlungsmittel

Buscher definiert Geld heute als „ein allgemeines Zahlungsmittel“ (Buscher u.a. 2006, S. 112). Dabei führt er den lateinischen Ausdruck von Geld, „pecunia“ (ebd.), auf „pecus ‚Vieh‘“ (ebd.) zurück. Das weist wiederum „auf die sakralen Wurzeln des Geldes als Ersatz für das Opfertier hin, das meist auf Münzen abgebildet wurde“ (ebd.). Auch Issing sieht, dass „historisch gesehen [...] der Ursprung des Geldes in der Verwendung als Rangzeichen und Schmuck sowie für sakrale Zwecke zu suchen ist“ (Issing 2007, S. 1). Allerdings „kann man unter Geld oder Zahlungsmitteln alles verstehen, was im Rahmen des nationalen Zahlungsverkehrs einer Volkswirtschaft generell zur Bezahlung von Gütern und Dienstleistungen oder zur Abdeckung anderer wirtschaftlicher Verpflichtungen akzeptiert wird“ (Jarchow 2003, S. 1). In der Meinung von Jarchow zeigt sich, dass Geld nicht an eine bestimmte Form, wie beispielsweise das 2-Euro-Stück, gebunden sein muss:

„Mit dieser Begriffsbestimmung wird nicht ausgeschlossen, dass die konkrete Erscheinungsform, in der Zahlungsmittel Verwendung finden, im Zeitablauf Änderungen unterworfen ist. So liefert die Geschichte genügend Anschauungsmaterial dafür, dass Noten in Phasen ausgeprägter inflationärer Entwicklungen die Qualifikation als allgemein akzeptierte nationale Zahlungsmittel verlieren können und diese Funktion dann von bestimmten knappen Gütern (wie Zigaretten, Butter usw.) weitgehend übernommen wird“ (ebd.).

Allerdings scheint es, nach Meinung von Gischer/Herz/Menkhoff, einfacher, „bequemer mit Geld zu bezahlen als mit Naturalien, die schlecht zu transportieren sind, schlecht zu portionieren und deren Wert für Außenstehende manchmal schwierig abzuschätzen ist“ (Gischer/Herz/Menkhoff 2005, S. 4). Buscher u.a. beschreiben, dass man sich beim „Übergang vom Naturaltausch zur Geldwirtschaft [...] zunächst [...] auf haltbare Waren wie Vieh, seltene Muscheln, Salztafeln oder Gold als Zwischentauschgut und Bezugsgröße einigte. Damit wurden Kauf und Verkauf in zwei Vorgänge getrennt“ (Buscher u.a. 2006, S. 112).

Tauschwirtschaft

Die Tauschwirtschaft stellt eine primitivere Stufe der Wirtschaft dar, in der ein direkter Tausch von Waren und Dienstleistungen stattfindet. Auch „die arbeitsteilige Wirtschaft war deshalb zunächst notwendigerweise eine Tauschwirtschaft, in der die Menschen ihre Waren und Dienstleistungen, also Güter, untereinander austauschten“ (Deutsche Bundesbank 2007, S. 10). Allerdings müssen die Tauschpartner, die ein Gut oder eine Dienstleistung gegeneinander tauschen wollen, in einer arbeitsteiligen Wirtschaft „viel Mühe darauf verwenden, einen Tauschpartner zu finden, der erstens das Gut A erwerben und zweitens zur gleichen Zeit das Gut Z abgeben möchte“ (Jarchow 2003, S. 1 f.). In der Vergangenheit wurde als Folge der Naturalentlohnung (Trucksystem) bei abhängig Beschäftigten das Absatzrisiko der Tauschobjekte auf die Arbeitnehmer abgewälzt (vgl. Issing 2007, S. 1).

Zwischentauschware

Um die nachteiligen Folgen der Naturalentlohnung „zu überwinden, kamen die Menschen schon frühzeitig darauf, nicht mehr Ware gegen Ware zu tauschen, sondern zunächst die Ware gegen Geld zu tauschen“ (Deutsche Bundesbank 2007, S. 10). Damit wurde „durch das Geld [...] der Tausch in zwei Teilakte zerlegt: Den Kauf einer Ware gegen Geld und den Kauf der gewünschten Ware mit Hilfe des erworbenen Geldbetrages“ (Issing 2007, S. 1). Nur auf den ersten Blick machte es die Sache komplizierter. Auf den zweiten Blick wird klar, „wenn man nämlich eine ‚Zwischentauschware‘ einschaltet, können Verkauf und Kauf zeitlich und örtlich auseinanderliegen“ (Deutsche Bundesbank 2007, S. 10). Damit erleichtert es das Geld, „Waren und Dienstleistungen über Märkte zu leiten, wo jeder seine Angebote machen und seinen Bedarf decken kann“ (ebd.).

Darüber hinaus kann „Geld auch als Mittel zur Tilgung von Schulden“ (Issing 2007, S. 1) dienen und geht mit dieser Zahlungsmittelfunktion „über die Geldverwendung als Tauschmittel hinaus“ (ebd.). Auch Kredite werden „allgemein in Geldform übertragen (Kreditübertragungsmittel), was im weiteren Sinne ebenfalls noch unter der Zahlungsmittelfunktion subsumiert werden kann“ (ebd.).

In Deutschland ist der Euro als Zahlungsmittel zugelassen. Damit sind „Banknoten [...] das einzige unbeschränkte gesetzliche Zahlungsmittel: Jeder Gläubiger einer Geldforderung muss sie in unbegrenztem Umfang als Erfüllung seiner Forderung annehmen“ (Deutsche Bundesbank 2007, S. 20).

Das war nicht immer so in der Welt. Blicken wir in der Zeit zurück, lässt sich Geld bis 25.000 v. Chr. zurückverfolgen (vgl. Weimer 1994, S. 25). Damals nutzten Höhlenmenschen „Nephritbeilchen als eine Art Geld“ (Weimer 1994, S. 25) und tauschten mit anderen „vorhistorischen Urvölkern [...], was sie brauchen, gegen Nahrungsmittel, Sklaven und vor allem Vieh ein“ (ebd.). Auch „Muscheln [...] übernehmen in früheren Kulturen Geldfunktionen“ (ebd.). Dabei haben alle Erscheinungsformen von Geld eines gemeinsam: Geld ist ein knappes Gut und kommt nicht in unbegrenzter Menge vor. Diese Tatsache ermöglicht auch den fairen Tausch von Gütern mit Geld als Zahlungsmittel. Wäre Geld in unbegrenzter Menge verfügbar, wäre der Wert von Geld nicht mehr vorhanden, folglich wäre auch kein fairer Handel möglich.

Der folgende Überblick zeigt die wichtigsten Daten von Geld in der Geschichte auf, die im Rahmen dieser Arbeit als notwendig erscheinen:

4000 v. Chr. waren „Kaurinmuscheln, Schildkrötenschalen, Perlen und Jade [...] verbreitet“ (ebd.). Später lehnte sich das „Zeichengeld“ (ebd.) bildlich an „Spaten, Messern, Hackgeräten oder Glocken“ (ebd.) an und entsprach damit in verkleinerter Form dem Wert des Originals.

3100 v. Chr. galt „Gold offenbar schon als Zahlungsmittel“ (ebd.).

1700 v. Chr. „kommt unter König Hammurabi Silber als Metallgeld stärker in Gebrauch“ (ebd., S. 26).

700 v. Chr. wurde in der „agraischen Oikenwirtschaft [...] [der] Reichtum in Viehherden“ (ebd., S. 26) gezählt. Aus „oikos = Haushalt“ (ebd.) lässt sich auch der Begriff „Ökonomie“ (ebd.) ableiten.

640 v. Chr. „kursieren die ersten Münzvorläufer“ (ebd., S. 27).

- 550 v. Chr. lässt Krösus, „König von Lydien [...] erstmals in der Weltgeschichte in großem Stil reine Goldmünzen prägen zusammen mit reinen Silbermünzen. [...] Krösus hortet die Goldmünzen in seiner legendären, riesigen Schatzkammer, die er den Gästen aus aller Welt stolz vorführt“ (ebd., S. 28).
- 44 v. Chr. war Geld sogar selbst Medium (vgl. Schmitt 2008, S. 29). Nach dem Mord an Julius Caesar diente Brutus und einigen Senatoren der geprägte ‚Brutus Denar‘ zur Nachrichtenübermittlung. Damals, als Druckverfahren und Telegrafie noch nicht erfunden waren, ließ Brutus eine Münze prägen. Damit versuchte er den Mord an Caesar als Befreiung darzustellen und zu legitimieren. Auf der Münze selbst wurden, neben der Freiheitskappe, auch die Mordwerkzeuge und das Datum des Mordes abgebildet (vgl. ebd.).
- 23 v. Chr. wird von „Kaiser Augustus [...] eine feste Währungs- und Geldordnung“ (Weimer 1994, S. 48) eingeführt.
- 1546 sind die Fugger mit ihrem „Finanz- und Unternehmenskonsortium [...] mit Abstand die wichtigste ökonomische Macht Europas. Als notwendige Ergänzung zu ihren Handelstätigkeiten entwickeln sie das Wechsel- und Kreditgeschäft in Deutschland“ (ebd.).
- 1661 beginnt, wegen der Knappheit der Silbermünzen, „die schwedische Bank in Stockholm Papiergeld zu drucken“ (ebd.).
- 1871 wird in Deutschland erstmals eine einheitliche Goldwährung eingeführt (vgl. Trapp 2005, S. 110 ff.), da Gold, als Material betrachtet, von sich aus schon einen Eigenwert besitzt (intrinsischer Wert, vgl. Stadermann 2002, S. 143). Für die deutsche Geldgeschichte bedeutete dies eine „wichtige Zäsur“ (Weimer 1994, S. 176), da „an die Stelle der verschiedenen Silbermünzsysteme [...] die Markwährung auf Goldbasis als einheitliches Münzsystem“ (ebd.) tritt.
- 1914 kommt am 4. August das Ende der Goldwährung, da an diesem Tag mehrere Gesetze erlassen werden, „die die Goldwährung durch eine ‚Papierwährung‘ ersetzen und der Finanzierung des Krieges“ (Trapp 2005, S. 121) dienen. Der Reichsregierung wird mit diesen Gesetzen ermöglicht, „Staatsfinanzen mit Hilfe der Notenpresse auszugleichen“ (ebd.), was „in den folgenden Jahren [...] immer hemmungsloser ausgenutzt“ (ebd.) wird. In der Folge führt Inflation „zur Entwertung von Ersparnissen“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2004, S. 106 f.) und dazu, „dass die Sparneigung in der Bevölkerung zurückgeht oder gespartes Geld in Sachwerten angelegt wird. Das schränkt die Möglichkeiten der Ban-

- ken ein, Kredite an Unternehmen zur Finanzierung von Investitionen zu vergeben. Produktionseinschränkungen und Arbeitslosigkeit sind die Folge“ (ebd.).
- 1923 erreicht die sogenannte Hyperinflation ihren Höhepunkt und „die Papiermark verliert für den Zahlungsverkehr und die Staatsfinanzen ihre Bedeutung [...]. Das Finanzwesen Deutschlands versinkt im Chaos“ (Weimer 1994, S. 204).
- 1948 führt Deutschland mit der Währungsunion die D-Mark als allgemeingültiges Zahlungsmittel ein und erhält damit eine „funktionierende Geldordnung“ (ebd., S. 223).
- 1949 wird in Deutschland die soziale Marktwirtschaft umgesetzt (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2004, S. 32), die wesentlich von Müller-Armack geprägt wird und nach dem zweiten Weltkrieg von Ludwig Erhard praktisch umgesetzt wird (ebd., S. 45). Innerhalb dieser ist es eine der wichtigsten Aufgaben des Staates, den rechtlichen Rahmen zu schaffen, „innerhalb dessen sich das wirtschaftliche Handeln abspielen kann“ (ebd.). Aber nicht nur der Wirtschaftswissenschaftler Erhard hat sich mit Wirtschaftsordnungen beschäftigt, sondern zahlreiche weitere Wissenschaftler, wie beispielsweise Adam Smith, der „menschliche Arbeit und die Arbeitsteilung als Quellen des Wohlstands“ (ebd., S. 27) betrachtet. Smith versucht in seinem Buch „Wohlstand der Nationen“ aufzuzeigen, „dass der gemeinnützige, auf seinen persönlichen wirtschaftlichen Vorteil bedachte Mensch mit seinem wirtschaftlichen Handeln gleichzeitig dem Wohl aller anderen dient“ (ebd., S. 26 f.). Diefenbacher stellt zu der Vielzahl an ökonomischen Entwürfen in der Geschichte allerdings fest, dass die Wissenschaft „nicht über einen allmählich größer werdenden, gesicherten Besitz von Erkenntnissen verfügt, sondern eher das Bild eines chaotischen Nebeneinanders von Gesamtentwürfen“ (Diefenbacher 2001, S. 325) abgibt.
- 1988 wächst das Finanzgewerbe in Deutschland so rasch wie sonst „kaum ein Sektor der Volkswirtschaft“ (Weimer 1994, S. 204).
- 2002 beginnt in Europa am 1. Januar mit dem Abschluss der „Europäischen Währungsunion (vgl. Deutsche Bundesbank 2007, S. 22) und der Einführung des Euro. Seit diesem Tag „laufen bei uns Banknoten in sieben Stückelungen im Wert von fünf, zehn, zwanzig, fünfzig, hundert, zweihundert und fünfhundert Euro um (ebd.). Hinzu kommen noch „die Euro-Münzen [...] in acht Stückelungen zu 1, 2, 5, 10, 20 und 50 Cent sowie zu 1 und 2€“ (ebd.).

Geld als Rechenmittel

Seit Januar 2002 gilt in der EU der Euro, der in allen teilnehmenden Ländern das nationale Geld ersetzte und so seitdem einen einheitlichen Zahlungsverkehr ermöglicht. Eines der wichtigsten Motive für die Einführung des Euro war „die Ausschaltung von in der Vergangenheit häufigen Wechselkursschwankungen innerhalb des Europäischen Währungssystems“ (Buscher u.a. 2006, S. 284). Das Zusammenwachsen der nationalen Märkte wurde maßgeblich durch den Wegfall dieser Kosten gefördert und „führt langfristig zu einem stärkeren Wirtschaftswachstum in der Eurozone“ (ebd.). In der Vergangenheit erfüllte vor allem der Dollar den Zweck einer einheitlichen Währung und erlaubte so durch seine einfache Rechenfunktion in verschiedenen Ländern einen unbeschränkten Handel. Inzwischen ist der Euro „tatsächlich mittlerweile neben dem US-Dollar und dem japanischen Yen zu einer Leitwährung aufgestiegen“ (ebd.).

Auch Gischer/Herz/Menkhoff stellen die Rechenmittelfunktion von Geld heraus, die es durch die Übersichtlichkeit ermöglicht, „alle Geschäfte von Geld vergleichbar zu machen“ (Gischer/Herz/Menkhoff 2005, S. 4). Ansonsten würden „die Austauschrelationen zwischen Naturalien [...] enorm zunehmen: Bei zwei Gütern gibt es einen Preis, bei drei Gütern bilden sich bereits drei Preise, bei vier Gütern sechs usw. (ebd.). Die Rechenmittelfunktion kann deshalb besonders am Wirtschaftskreislauf einer Volkswirtschaft verdeutlicht werden:

„Dieser vereinfacht die Zusammenhänge in einer Volkswirtschaft sehr stark, indem die Entscheidungseinheiten zu Haushalten und Unternehmen aggregiert werden“ (ebd.).

Das Modell von Gischer/Herz/Menkhoff zeigt die zwei Pole Haushalte und Unternehmen, „zwischen denen Transaktionen stattfinden: Haushalte bieten den Unternehmen Arbeitskraft an, die den Haushalten wiederum ihre Produkte liefern. Im Gegenzug erhalten die Haushalte Arbeitseinkommen, das sie für die Güterkäufe ausgeben“ (ebd.). Bei diesem Modell wird von „einer stationären Volkswirtschaft ohne Sparen und Investieren ausgegangen“ (ebd.). Dieser einfache Wirtschaftskreislauf wird von Buscher auch als „indirekter Tausch“ (Buscher 2006, S. 18 f.) bezeichnet, da im Gegensatz zum ein-

fachen Ringtausch², „kein direktes Gleichgewicht zwischen den Mengen an Realgütern, die ausgetauscht werden, gefunden werden“ (ebd.) muss.

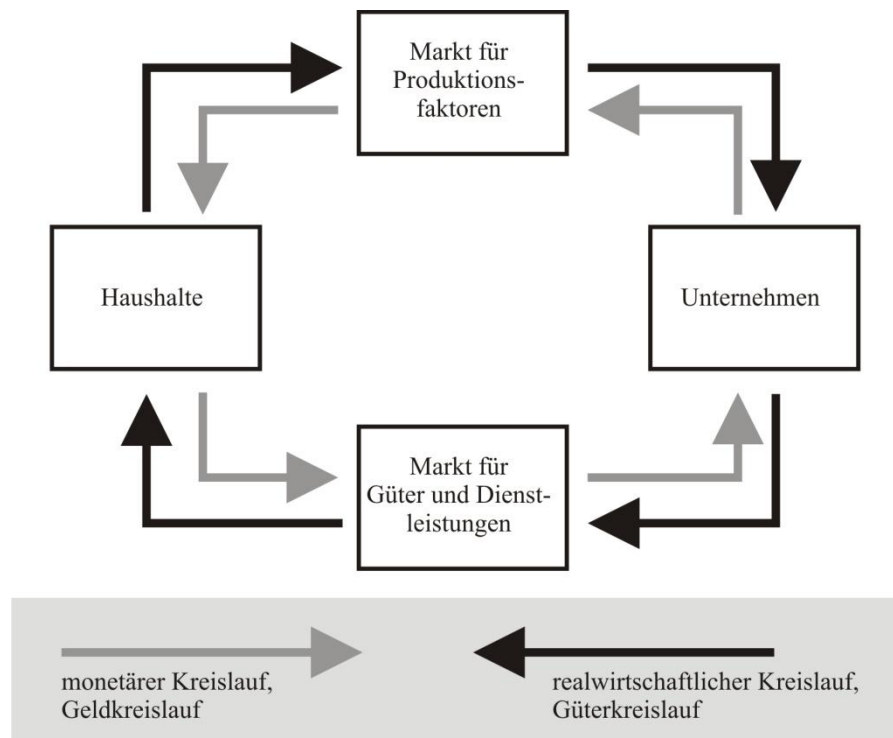


Abbildung 10: Wirtschaftskreislauf einer Volkswirtschaft, vereinfacht nach Gischer/Herz/Menkhoﬀ 2005, S. 5

In „dieser einfachen Welt ohne Investitionsvorgänge“ (Gischer/Herz/Menkhoﬀ 2005, S. 4) bilden sich zwei gegenläufige Kreisläufe, der ‚monetäre Kreislauf‘ (Geldkreislauf) und der ‚realwirtschaftliche Kreislauf‘ (Güterkreislauf) (vgl. ebd.), die das „realwirtschaftliche Geschehen sozusagen eins-zu-eins“ (ebd.) abbilden. Issing verdeutlicht, dass „das Rechnen in Geldpreisen [...] darüber hinaus die entscheidende Grundlage für alle Formen der Wirtschaftsrechnung im einzel- und gesamtwirtschaftlichen Bereich der modernen Wirtschaft [bildet]: Gewinn- und Verlustrechnung, Bilanzen, die Ermittlung der Lohnsumme oder des Inlandsprodukts sind ohne den gemeinsamen Nenner Geld nicht denkbar“ (Issing 2007, S. 2).

² Siehe Abschnitt „Transport und das Verhältnis kurzer Weg/ langer Weg“.

Geld als Wertaufbewahrungsmittel

Geld ist für den Handel unverzichtbar, da „die zeitliche Differenz zwischen Geldeinnahmen und Geldausgaben [...] im Regelfall Geldreserven erforderlich“ (Issing 2007, S. 1 f.) macht, die dem Gegenwert der Waren und Dienstleistungen entsprechen. Gischer/Herz/Menkhoff unterstreichen, dass „die Menschen nicht unbedingt Zug um Zug tauschen [möchten], sondern mit einem Gegengeschäft warten, was bei verderblichen Waren problematisch werden kann“ (Gischer/Herz/Menkhoff 2005, S. 4). Issing verdeutlicht aber, dass die „Geldfunktion [...] an die Existenz geordneter Währungsverhältnisse gebunden ist; in Zeiten rapider Geldwertverschlechterung kann auch die Eignung als Wertaufbewahrungsmittel sehr schnell verloren gehen“ (ebd.), da hierbei „der objektive Tauschwert eines Gutes“ (Issing 2007, S. 198) nicht mehr durch den Geldwert festgestellt werden kann. Der Geldwert kann immer nur durch die „Knappheit des Geldes“ (ebd.) bestimmt werden, da er sich aus dem „Verhältnis der Höhe des jeweiligen Einkommens bzw. Vermögens zu den Bedürfnissen“ (ebd.) ergibt. Das macht es notwendig, dass „Geld haltbar und wertbeständig ist, [dann] kann es zur Wertaufbewahrung benutzt werden“ (Buscher u.a. 2006, S. 112).

Im Geldkreislauf tritt das Geld in verschiedenen Arten auf: Es lässt sich in „Bargeld“ (Buscher u.a. 2006, S. 112) und „Buchgeld (Giralgeld)“ (ebd.) unterteilen. Das Bargeld wiederum unterteilt sich in „Banknoten“ (ebd.) und „Münzen“ (ebd.). Münzen werden „nach dem Verhältnis zwischen dem Materialwert und dem staatlich festgelegten Nennwert“ (ebd.) unterschieden. Dabei gibt es „vollwertiges Geld, bei dem Nennwert und Materialwert übereinstimmen (auch Kurantmünzen), unterwertiges Geld, bei dem der Nennwert über dem Materialwert liegt (auch Scheidemünzen) und stoffwertloses Geld, bei dem das Material quasi keinen eigenen Wert besitzt“ (ebd.).

In welcher Form Geld auch auftaucht, wichtig ist nach Meinung von Issing die Stabilität des Geldes (vgl. Issing, 2007, S. 2). Damit ist nicht mehr der Materialwert des Geldes gemeint oder die frühere Verpflichtung der Notenbank, „ihre Noten gegen Gold oder Silber einzutauschen“ (Deutsche Bundesbank 2007, S. 21). Heute liegt der Materialwert unter dem Nennwert, da sonst die Gefahr bestehen würde, „dass die Münzen eingeschmolzen und als Ware gehandelt werden“ (ebd., S. 29). Münzen und Banknoten sind deshalb nur „geprägte Metallstücke, die Wertangaben enthalten“ (Deutsche Bundesbank 2007, S. 26) oder „auf einen bestimmten Betrag in einer bestimmten Währung lauten“ (ebd., S. 20). Die Deutsche Bundesbank betrachtet Banknoten daher als „eine Verbind-

lichkeit des Eurosystems“ (ebd., S. 21), wobei es sich dabei aber „eher um eine abstrakte Verpflichtung“ (ebd.) handelt.

Für den Werterhalt des Geldes war beispielsweise in der Weimarer Republik noch „eine Deckung des Banknotenumlaufs in Gold und Devisen von mindestens 40 Prozent“ (ebd.) gesetzlich vorgeschrieben. Dadurch war die „Notenausgabe durch die vorhandenen Edelmetallvorräte begrenzt“ (ebd.). Heute ist das nicht mehr erforderlich, da wir „inzwischen [...] wissen, dass derartige Regelungen für die Werterhaltung des Geldes weder ausreichend noch erforderlich sind“ (ebd.).

Nach Meinung von Reifner ist Geld inzwischen „keine Münze mehr, sondern eine elektronische Information. Wir können heute wissen, woher es kommt und wohin es geht“ (Reifner 2007, S. 34).

Leitbereich Kredit

Buscher u.a. definieren einen Kredit als „die zeitweilige Übertragung von Kaufkraft durch den Kreditgeber an den Kreditnehmer gegen dessen Verpflichtung, den überlassenen Betrag – in der Regel zuzüglich Zinsen – später zurückzuerstatten“ (Buscher u.a. 2006, S. 308). Abgeleitet werden kann der Begriff Kredit vom lateinischen credere (=glauben, vertrauen). Interpretiert werden kann ein Kredit deshalb auch so, dass ein Kreditgeber (Gläubiger) sein Vertrauen in die Fähigkeit und Bereitschaft des Kreditnehmers (Schuldner) setzt, diesen nach einer bestimmten Zeit zurückzuzahlen und damit seiner Kreditverpflichtung nachkommt (vgl. Bundesverband deutscher Banken 2006a, S. 4.1/5).

Geld und das Verhältnis Einkommen/Konsumausgaben

Das Verhältnis der meisten Bürger zur Bank beschränkte sich nach Meinung Reifners „noch Mitte des 20. Jahrhunderts [...] darauf, dass sie dort ihr Geld sparten“ (Reifner 2003, S. 28). Dabei war der „Konsum des unteren Einkommensdrittels [...] traditionell an die Einkommensform unmittelbar angepasst“ (ebd.). Der größte Posten des Arbeitsinkommens wurde dabei in die „Miete“ (ebd.) investiert, andere Grundbedürfnisse „wie Bildung, Sicherheit und Marktzugang [waren] durch kostenlose öffentliche Systeme garantiert“ (ebd.). Der Konsum erfolgte „auf der Grundlage kleiner monatlicher Ausgaben in einem Prozess, der wenig Kapital erforderlich machte“ (ebd.). Interessant ist die Tatsache, dass der „typische Arbeitnehmerhaushalt [...] oberhalb des Existenz-

minimums lebte [...] [und] demnach auch keine Finanzdienstleistungen“ (ebd.) brauchte.

Reifner verdeutlicht, dass sich „das Bild [...] gründlich geändert“ (ebd.) hat. Dabei sind heute „selbst die Unterschichten täglich mit Finanzdienstleistungen konfrontiert“ (ebd.). Inzwischen ist das Girokonto „zwingende Voraussetzung zur Teilhabe am wirtschaftlichen Leben geworden“ (ebd.) und damit auch die „Überziehungsmöglichkeit [...] [die] gleichzeitig aber auch als verdeckte Dauerkreditaufnahme missbraucht werden“ (ebd.) kann. Reifner zeigt auf, dass die Konsumkredite im Zeitraum von 1980 bis 2001 von 66836 Konsumkrediten auf 219800 Kredite gestiegen sind (vgl. ebd., S. 29). Seiner Meinung nach wird am Ratenkredit „deutlich, dass bei einem gegenüber dem Sparbuch bis zu achtfach höherem Sollzinssatz diese Kredite vor allem dazu dienen, fehlendes Sparvermögen für größere Anschaffungen zu ersetzen und die Überbrückung von finanziellen Engpässen zu finanzieren“ (ebd.). Reifner sieht die Ursachen für die „wachsende Bedeutung und Inanspruchnahme der Finanzdienstleistungen [...] in der Entwicklung der Sozialstruktur moderner Industriegesellschaften, bei der Konsum, Vorsorge und Einkommenserzielung sich entscheidend wandeln und die Einschaltung von Finanzdienstleistungen immer notwendiger machen“ (ebd.). Dabei eröffnen Finanzdienstleistungen den „Zugang zum gesamten eigenen Lebenseinkommen sowie zum Kapital Dritter“ (ebd.). Im Finanzdienstleistungssektor helfen Kredite „die höhere Kapitalintensität des Konsums durch Vorgriffsmöglichkeiten auf zukünftiges Einkommen“ (ebd.) auszugleichen. So werden „spätestens im Alter ab 40 Jahren Überschüsse“ (ebd.) erwirtschaftet, die aber bereits über Kredite „im Alter zwischen 20 und 40 Jahren aktiviert werden“ (ebd.) können. Damit „ist die Kreditaufnahme der Konsumenten zum Motor der Kreditgesellschaft geworden“ (ebd.).

Nach dem „traditionellen Sachkredit, der Wohnraummiete, ist das verauslagte Kapital kein flüssiges Kapital, sondern eben eine Immobilie“ (ebd., S. 32). Reifner verdeutlicht anhand eines Mobilfunkvertrages, dass es sich dabei „im Kern [um] einen Kredit“ (ebd.) handelt. Zusammenfassend stellt Reifner fest, dass „die Kreditgesellschaft [...] den Zugang zu allen Lebensbedürfnissen über das Geldkapital vermittelt. Kapitalbedarf wird zur allgemeinen Lebensnotwendigkeit, der sich in den Unterschichten, die keinen Zugang zu Eigenkapital haben, als Bedarf an Fremdkapital, d.h. als Kreditbedarf, manifestiert. Darüber hinaus zeigt Reifner auf, dass „Überschuldungsprobleme [...] nicht die Ursache, sondern in der Regel als Ausdruck von Armut anzusehen“ (ebd., S. 53) sind. Dabei sind „Verschuldung und Überschuldung [...] keine Abfolgen“ (ebd.), da Über-

schuldung [...] auch ohne Verschuldung durch Kredite ein[tritt], wenn ein Haushalt seine Miete nicht mehr bezahlen kann“ (ebd.). Kredite können diesen Engpass zeitweilig überbrücken, daher „scheint es nur so, als ob die Kredite die Ursache seien“ (ebd.). Das Problem sieht Reifner vielmehr im „Liquiditätsengpass, der unmittelbar auf Einkommen und Ausgaben rekurriert“ (ebd.).

Zeit und das Verhältnis Sparen/Kapitalnutzung/Kapitalzusammenführung

Im Faktor Zeit liegt nach Darstellung des Iff-Institutes „das wesentliche Element von Kredit und Sparen“ (Iff-Institut 2005, S. 152 f.). Dabei reagieren „Finanzdienstleistungen [...] auf die zeitliche Verschiebung von Kaufkraft“ (ebd.). Eine große Errungenschaft in der „Kulturgeschichte des Menschen [ist das Können], Kapital zu sammeln durch Sparprozesse und mit der Akkumulation Instrumente, Maschinen und Mechanismen zu schaffen, [um] die Produktivität erheblich zu steigern“ (ebd.). Diese, vom Iff-Institut als ‚Grundmechanismus wirtschaftlichen Fortschritts‘ bezeichnete Fähigkeit, gilt heute auch für ‚Privathaushalte‘ (ebd.).

Mit dem Faktor Zeit entsteht auch die Frage, was ein Produkt, in diesem Fall einen Kredit, teuer oder günstig macht. Reifner stellt heraus, „wenn in der finanziellen Verbraucherbildung von ‚teuer‘ gesprochen wird, geht es [...] fast nie um das grundsätzlich bedeutsame Gewicht der Kreditkosten im Arbeitsbudget des Verbrauchers, sondern immer um die relativen Kosten auf dem Markt. Ein Kredit ist danach immer dann teuer, wenn man ihn auf dem Markt auch billiger erhalten hätte“ (Reifner 2003, S. 100 f.). Viel wichtiger ist aber nach Meinung von Reifner, dass die Verbraucher „den Zusammenhang zwischen Konsumzeit und Kreditlaufzeit begreifen, Raten als Nutzungsentgelt verstehen und an Hand der ihnen geläufigen Wohnraummietverträge begreifen, dass Kredit auch nur eine ‚Kapitalmiete‘ ist. Für den Verbraucher ist Geld Arbeit und kostenpflichtiger Konsum daher Arbeitszeit. Wer das verstanden hat, versteht auch, warum Konsum unproduktiv wird, wenn dafür keine entgeltliche Arbeitszeit mehr zur Verfügung steht“ (ebd., S. 99). Reifner mahnt das Unvermögen des Verbrauchers am Beispiel eines Gebrauchtwagenkaufs auf Ratenkredit an, der verstehen muss, „wie Laufzeit des Kredits und Lebenszeit des PKW zusammenhängen“ (ebd.). Die Situation verschärft sich nämlich für den Verbraucher, wenn der PKW „vor Ablauf der Kreditlaufzeit“ (ebd., S. 98) ausfällt und der nächste PKW parallel finanziert werden muss. Dann werden „die Raten [...] plötzlich doppelt so hoch. Wer schließlich an drei PKW gleichzeitig abbezahlt, der ist endgültig gescheitert“ (ebd.).

Allerdings ist bei der Zahlung von Raten und Zinsen nicht nur ihre Existenz und oder die Höhe als Berechnungsgrundlage interessant. Im Hintergrund steht die ethische Frage von Zinsen, wonach diese beispielsweise von Aristoteles ca. 400 v. Chr. noch abgelehnt wurden (vgl. Buscher u.a. 2006, S. 12). Aristoteles war der Meinung, dass „das Geld des Tausches willen erfunden worden [ist], durch den Zins vermehrt es sich aber durch sich selbst [...] Diese Art des Gelderwerbes ist also am meisten gegen die Natur“ (Weimer 1994, S. 43).

In der Bibel werden Zinsen von Mose kritisiert: „Wenn du Geld verleihst an einen aus meinem Volk, an einen Armen neben dir, so sollst du an ihm nicht wie ein Wucherer handeln; du sollst keinerlei Zinsen von ihm nehmen“ (Moses: 22, 24). Auch heute noch dürfen „in der muslimischen Welt [...] nach dem auf dem Koran basierenden Recht keine Zinsen verlangt und gewährt werden“ (Wilms 2002, S. 1).

Allerdings beschäftigt sich die Nationalökonomie mit dem Phänomen Zins „seit ihren Anfängen als eigenständige Wissenschaft“ (Issing 2007, S. 99), schließlich „sind Kreditgeschäfte [...] der wichtigste Geschäftszweig der Banken“ (Buscher u.a. 2006, S. 308).

Der Zins wird heute definiert als „der Preis für die frühere Verfügbarkeit von Gütern, oder anders gewendet: Der Zins ist der Preis für die spätere Bezahlung von Gütern“ (Issing 2007, S. 99). Bezogen auf den Kredit bedeutet Zins „den Preis, den der Schuldner für die zeitweise Überlassung eines Darlehens an den Gläubiger zu zahlen hat; wird das Darlehen in Geld gegeben [...], ist der Zins also nichts anderes als der Preis für die Inanspruchnahme von Kredit“ (Issing 2007, S. 81). Issing verdeutlicht, dass „der Zins als Erscheinungsform des Wirtschaftslebens [...] nicht an das Vorhandensein von Geld gebunden [ist]; er existiert auch in der Naturalwirtschaft“ (Issing 2007, S. 101). Köhler stellte schon 1970 die Frage, „ob es berechtigt ist, für die zeitweise Überlassung eines Geldbetrags einen Zins zu verlangen“ (Köhler 1970, S. 150). Nach Darstellung von Köhler wird diese Frage „heute allgemein, in allen Wirtschaftssystemen bejaht“ (ebd.).

Wie entscheidend sich der Faktor Zeit nun aber auf die Kreditvergabe auswirken kann, verdeutlicht auch ein Beispiel des Iff-Instituts. Wichtig ist dem Institut zunächst die Feststellung, „die Zinsrechnung im Zusammenhang mit Wachstum und damit mit der Zeitrechnung darzustellen und nicht im Zusammenhang mit der Prozentrechnung, die ja für das Verständnis wenig ergiebig und lediglich für die Darstellung der Zinsen ‚in Prozent‘ wichtig ist“ (Iff-Institut 2005, S. 153). Als Beispiel wird ein Kleinkredit, der für

wenige Monate aufgenommen wird, in Großbritannien genannt, der als billig gilt, „wenn man für 100 Pfund nur 120 zurückzahlen muss, während ein Kredit über 7 Jahre als teuer erscheinen mag, wenn man 170 Pfund zurückzahlen muss“ (ebd.). Werden die Kosten unter dem Blickwinkel der Prozentrechnung betrachtet, „kostet der eine Kredit 70% mehr und der andere 20% mehr“ (ebd.). Werden diese beiden Kredite aus dem Blickwinkel der Verhältnismäßigkeit betrachtet und wird dabei die Zeit mit einbezogen, „haben wir es mit einem Verhältnis von 80% beim kurzfristigen Kredit zu deutlich unter 10% beim langfristigen Kredit zu tun“ (ebd.).

Auch die Kapitalzusammenführung spielt für einen Kredit und beim Sparen eine entscheidende Rolle. So zeigt das Iff-Institut auf:

„Ein wesentliches Element von Kredit und Sparen ist [...] die Möglichkeit, Kapital von verschiedenen Personen zusammenzuführen. Diese grundsätzliche Lehre des Kapitalmarkts, die sich im Gesellschaftsrecht über die Entwicklung von Personengesellschaften und Kapitalgesellschaften deutlich gemacht hat, gilt natürlich auch für den privaten Haushalt. Zu verstehen, warum es überhaupt möglich ist, einen Kredit aufzunehmen oder beim Sparen eine Rendite zu erhalten, bedeutet, dass man versteht, dass man nicht allein in einer Gesellschaft lebt. Robinson kann sich auf seiner Insel beim Sparen keine Rendite auszahlen, es sei denn, sein Mitbewohner Freitag nimmt zur gleichen Zeit dieses Spargeld als Kredit auf und zahlt dafür Zinsen. Dieses Verständnis von Finanzdienstleistungen ist wichtig, um auch Alternativen und seine Einsparmöglichkeiten verstehen zu können“ (ebd., S. 154).

Dieses solidarische Verhalten ermöglichte es auch schon in der Vergangenheit, „Kapital sofort zu nutzen“ (ebd.). Als Beispiel von solidarischem Verhalten, das ökonomische Vorteile mit sich bringt, wird vom Iff-Institut ein Autokauf genannt:

„Wo 5 Personen auf ein Auto ansparen, können sie sich theoretisch wie praktisch statt alle nach 5 Jahren ein Auto zu kaufen, das erste Auto schon im ersten Jahr kaufen und benutzen, damit alle Beteiligten Produktivitätsvorteile haben. Dass der Kredit und das Sparen dies nur vermittelt, ist wesentlich für einen Lernprozess, der das Begreifen und damit auch Beherrschen von Finanzdienstleistungen ermöglicht“ (ebd.).

Bezogen auf die vorliegende Untersuchung kann es also nicht mehr nur darum gehen, den sparsamen Umgang mit Geld als Bildungsziel herauszustellen (vgl. Kamin-

ski/Brettschneider/Eggert/Hübner/Koch 2007, S. 70). Wichtiger scheint vielmehr, die „rationale Inanspruchnahme von unterschiedlichen Dienstleistungen“ (ebd., S. 70 f.) zu lernen. Gemeint ist eine sinnvolle Kreditnutzung zu bestimmten Zeiten, da nur eine sparsame Lebensführung und das zur Verfügung stehende Einkommen“ (ebd.) für größere Anschaffungen nicht ausreichen. Damit kann das Wissen um „eine Kreditaufnahme als persönliche Investition in die Zukunft [...] mitunter eine sinnvolle finanzielle Aktivität sein, um die eigene Existenz langfristig zu sichern“ (ebd.).

Risiko und das Verhältnis Versicherer/Versicherter

In Bezug auf Kredite werden „Finanzdienstleistungen [...] nach ihren Kosten kalkuliert“ (Reifner 2003, S. 33). Reifner verdeutlicht, dass „neben der Refinanzierung [...] grundsätzlich auch die Verwaltungs- und die Risikokosten aufgebracht werden“ (ebd.) müssen. Vor allem die Risikokosten und eine damit verbundene Versicherung stehen nun im Fokus der Betrachtung. Grundsätzlich werden Menschen aus höheren Einkommensgruppen als bessere Ratenzahler, beispielsweise bei Kapitallebensversicherungen, die auch eine Kreditfunktion erfüllen (vgl. ebd., S. 31), betrachtet: „Eine besondere Gefahr für die Armen ergibt sich aus staatlich geförderten Anlageprodukten wie Kapitallebensversicherungen und Bausparverträgen. Beide Produkte haben mit geschätzten 50% eine sehr hohe Abbrecherquote“ (ebd., S. 35). Als Folge davon „werden untere Einkommensschichten dazu verpflichtet, Restschuldversicherungen für die Ratenkredite abzuschließen, die die Kosten um bis zu 30% erhöhen“ (ebd.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass paradoxerweise Arme höhere Kosten beispielsweise bei Krediten haben, da die Kosten einer eventuellen Zahlungsunfähigkeit miteingerechnet werden.

Diese These wird von Gischer/Herz/Menkhoﬀ gestützt, weil auch sie davon ausgehen, dass die „Banken regelmäßig mit dem Kreditrisiko konfrontiert [werden], d. h. mit der grundsätzlich positiven Wahrscheinlichkeit, dass Darlehnsnehmer ihren vertraglichen Verpflichtungen nicht zeitpunktgerecht oder unvollständig nachkommen“ (Gischer/Herz/Menkhoﬀ 2005, S. 76). Buscher ergänzt, dass die Bank „die Kreditwürdigkeit des Kreditnehmers [prüft], um sicherzustellen, dass das Kreditrisiko, d. h. das Risiko, dass der Schuldner seine Pflichten zur Verzinsung und Rückzahlung des Kredits verletzt, vertretbar ist“ (Buscher 2006, S. 308). Dementsprechend dienen „beim Realcredit Vermögenswerte [...] als Sicherheiten, die die Bank verwerten kann, falls der Schuldner zahlungsunfähig wird“ (ebd.).

In unserer Informationsgesellschaft gelingt es sehr gut, „immer gezielter bestimmte Gruppen nach ihren Kreditwürdigkeitskriterien voneinander zu trennen und gesondert zu bedienen“ (Reifner 2003, S. 34). Reifner sieht bei der „Erhöhung der Informationsverarbeitungskapazität“ (ebd.) die Gefahr, dass „auf der nächsten Stufe nicht mehr nur eine Splittung in zwei, sondern in wesentlich mehr Gruppen mit weit höheren Kostendifferenzierungen entstehen können“ (ebd.). Reifner fasst zusammen, dass „nach dieser Logik [...] die ‚Armen immer mehr bezahlen‘“ (ebd., S. 33) müssen.

Auf der anderen Seite sind Verbraucher auch Versicherer. Das Iff-Institut verdeutlicht dies an den „neuen Produkten des Risikosparens“ (ebd. Iff-Institut 2005, S. 155), wie beispielsweise „Optionsscheine“ (ebd.). Dabei werden „dem Verbraucher gegen das Versprechen hoher Renditen immer mehr Risiken des Kapitalmarkts selber“ (ebd.) verkauft. Der Verbraucher tritt in dieser Situation als Versicherer auf, da „die Wirtschaft“ (ebd.) diese Versicherungen bei ihm einkauft. Der zu verstehende Nachteil dabei ist, dass der kleine Zinsvorteil beim Abschluss das Risiko nicht ausgleichen kann, da „Risiken am besten dort zu tragen sind, wo sie gesellschaftlich verteilt werden können, was beim einzelnen Verbraucher gerade nicht der Fall ist“ (ebd.). Das Iff-Institut betrachtet abschließend die Möglichkeiten der Geldanlage und stellt fest, „während die cleveren Anlageberater etwas von der höheren Rendite einer Risikoanlage vorgaukeln, die lediglich die Versicherungsprämie verdeckt, werden dann die negativen Meldungen über die niedrigen Zinsen auf dem Sparbuch“ (ebd., S. 155) relativiert.

Transport und das Verhältnis kurzer Weg/ langer Weg

Zum Verständnis des „Transports von Kaufkraft“ (ebd.) hilft die Vorstellung eines „direkten Tauschs“ (Buscher 2006, S. 18 f.). In diesem einfachen Ringtausch lässt sich der ‚Transport der Kaufkraft‘ von einem Subjekt zum anderen besser verstehen als beim Geld (vgl. Iff-Institut 2005, S. 155). Bei der folgenden Darstellung wurde daher, im Vergleich zum vereinfachten Wirtschaftskreislauf³, der gegenläufige Geldkreislauf weggelassen. Das Modell beruht auf dem direkten Ringtauschmodell von Buscher und wurde für diese Untersuchung entsprechend angepasst. Buscher verdeutlicht den ‚direkten Ringtausch‘ am Beispiel von den drei Subjekten ‚Studentin‘, ‚Kioskbesitzer‘ und ‚Hausmeister‘. Dieser direkte Tausch betrifft aber nur reale Güter (vgl. Buscher 2006, S. 18 f.). Nun könnte beispielsweise die Studentin „zum Kioskbesitzer gehen, ihm ein Stück selbst gebackenen Kuchen bringen und dafür eine Zeitung bekommen“ (ebd.).

³ Siehe Abschnitt „Geld als Rechenmittel“.

Wenn andernfalls die Studentin dem Hausmeister ein Stück Kuchen backt, „dieser dafür den Platz vor dem Kiosk fegt und als Gegenleistung ihre Zeitung erhält, dann ist das direkter Ringtausch“ (ebd.). Dass Problem dabei ist nur, das Gleichgewicht zu finden „zwischen den Mengen an Realgütern, die ausgetauscht werden“ (ebd.). Bei diesem Tausch muss die Studentin „genauso viel Kuchen backen, damit der Hausmeister genauso lang dafür fegt, wie es der Kioskbesitzer für den Wert einer Zeitung als erforderlich ansieht“ (ebd.).

In einer solchen Wirtschaftsordnung ist aber die Arbeitsteilung noch nicht berücksichtigt. Da nicht jeder alle seine Konsumgüter selbst herstellen kann, nutzen wir eine Arbeitsteilung in unserer Gesellschaft. Die wiederum erhöht die Produktivität, „da die Arbeitskraft z.B. aufgrund einer höheren Geschicklichkeit besser ausgenutzt wird“ (ebd.). Die Arbeit wird daraufhin entlohnt.

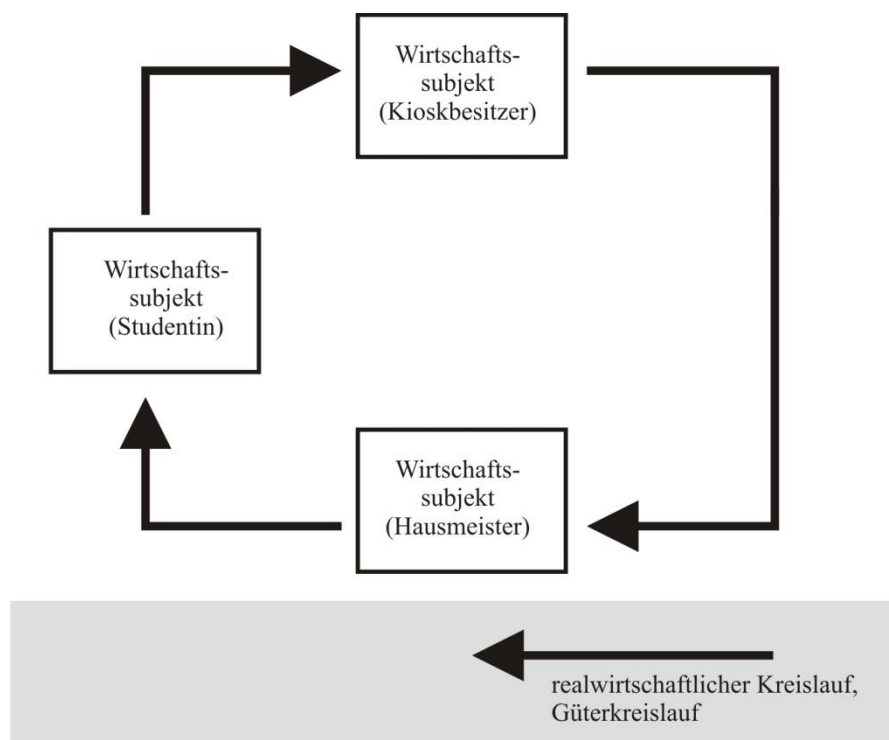


Abbildung 11: Direkter Ringtausch, verändert nach Buscher 2006, S. 19

In der Folge davon „entscheiden Haushalte aufgrund ihrer Vermögens- und Einkommensverhältnisse eigenverantwortlich darüber, welche Güter sie konsumieren und wie viel Arbeitskraft sie gegen Entlohnung für die Güterproduktion zur Verfügung stellen“ (ebd.). Dabei entsteht zwangsläufig ein Transport von Kaufkraft, wobei das Geld natürlich eine zentrale Rolle spielt.

Aber auch Geld muss transportiert werden, wie das Iff-Institut verdeutlicht. Die Schwierigkeit des Verständnisses dabei besteht bei der „alternativlosen Darstellung der bestehenden Zahlungsverkehrsinstrumente, insbesondere die Überwälzung der Missbrauchs- und Fälschungsrisiken auf die Verbraucher im Kartengeschäft, die Reduzierung von Überlegungsfristen im electronic banking ohne Widerrufs- und Rückgaberechte, wie es im Handel bereits üblich ist, die Verknüpfung der Finanzdienstleistungen von Kredit, Sparen und Zahlungsverkehr in undurchdringlichen Paketen mit kaum noch abschätzbaren Kostenparametern“ (Iff-Institut 2005, S. 156).

Das Verständnis des ‚Transports von Kaufkraft‘ ist nach Meinung des Iff-Institutes deshalb notwendig, um „die Verzichtbarkeit solcher Transportkosten deutlich zu machen, [und auch] um zu verstehen, wo Gebühren gerechtfertigt sind und wo nicht“ (ebd.). Außerdem ist es wichtig zu wissen, „welche der vielen Zahlungsmittel man sinnvollerweise wo nutzen sollte und warum man mit einem Girokonto einer Bank mehr Macht über sich einräumt als unbedingt notwendig“ (ebd.) ist. Hinzu kommt noch die abstrakte Vorstellung der Kosten bei „Überweisungen von Scheck, Wechsel oder gar Kreditkarten“ (ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Transport von Geld auch Geld kostet. Schon beim Tanken wird entweder Bargeld abgegeben oder das Giralgeld über die Bank auf seine Reise zum Mineralölkonzern geschickt. Dieser wiederum bedient seine Kunden und nimmt dabei die Dienste von Banken an, die wiederum am Geldtransport partizipieren. Dieser Kreislauf würde sich vermutlich unendlich fortsetzen lassen. Das Rezept aber, wie man an Geld kommt, scheint damit auch nicht geklärt zu sein. Als eine von vielen Möglichkeiten nennt Crummenerl deshalb „Arbeit“ (Crummenerl 2004, S. 28), um Geld zu verdienen (vgl. ebd.). Als andere Möglichkeiten sieht er nur, das Geld geschenkt zu bekommen, im Lotto zu gewinnen oder es zu erben (vgl. ebd.).

4. Forschungsstand zum Thema Kind und Geld

Feldmann kritisiert 1987 die Tatsache fehlender Verknüpfung von Theorie und Praxis, weil „die Untersuchungen zur Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen ohne explizite ökonomische Theoriekonzeptionen durchgeführt wurden“ (Feldmann 1987, S. 20). Dabei gibt es zur Erforschung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern eine Reihe von Studien, die sich speziell mit ökonomischen Vorgängen bei ihnen beschäftigen, z. B. Marshall/Magruder (1960), Wacker (1976), Kiper (1992), Gunter/Furnham (1998), Fauth/Kutsch (1999) und Moll (2001). Ein aus-

fürhlicher Überblick über Studien zum Thema „Kind und Geld“ findet sich bei Rosendorfer (2000, S. 34 f.).

Nach der Beobachtung von Moll denken Kinder „weitgehend von ihren Beobachtungen und Erfahrungen her, die sie in ihren Lebensbereichen machen“ (Moll 2001, S. 246 f.). Dabei steht das „Elternhaus“ (ebd.) an erster Stelle, später kommt die Schule hinzu, in der „Klassenkameraden, Freunde und Freundinnen und deren Denkweisen und Einstellungen an Bedeutung“ (ebd.) gewinnen. Wie sich bei Kindern im Alter zwischen 5 und 11 Jahren ein Verständnis von Geld entwickelt, verdeutlicht Kiper 1992 anhand der Untersuchung von Furth (1982) und seinem vier Stufen-Modell⁴. Für Kinder gewinnt Geld an Bedeutung, „sobald sie ein Zahlenverständnis haben“ (Kiper 1992, S. 26). Nach Meinung von Moll sehen Kinder „im Geld den Schlüssel für die Wahrnehmung, Erklärung und Lösung gesellschaftlicher Probleme“ (Moll, 2001, S. 253). Darüber hinaus verleiht Geld über „die Darstellung der persönlichen Identität [...] soziale Geltung und Macht“ (Wacker 1976, S. 197) und „Prestige im Freundeskreis“ (Moll 2001, S. 242). Allerdings haben nach der Untersuchung von Moll Kinder in der zweiten und vierten Klasse „nur selten einen Einblick in die Funktionsweise unseres Wirtschaftssystems“ (ebd., S. 237). So kommt sie zum Ergebnis, dass der Kaufmann als „Betrüger [gesehen wird], der besonders gern Kinder hinters Licht führt“ (ebd.).

Knapp vierzig Jahre nach der Marschall/Magruder-Studie untersuchte Rosendorfer 2000 die Gelderziehung in der Familie. Dabei hat sie festgestellt, dass Eltern in der Ratgeberliteratur durchaus praktische Hinweise und konkrete Hilfestellung finden können, die sie bei ihrer Gelderziehung unterstützen. Sie führt weiter aus, dass „der Unterricht in der Schule [...] das adäquate Mittel ist für eine erweiterte ökonomische Erziehung, Bildung und Beratung von Kindern und Erwachsenen“ (vgl. Rosendorfer 2000, S. 39). Dabei gibt sie zu bedenken, dass der Forschungsstand größtenteils bei praktischen Kenntnissen über die Handhabung von Geld, insbesondere Taschengeld, stehengeblieben ist. Wünschenswert wäre daher ein Maßnahmenbündel zur Gelderziehung bei Kindern und Erwachsenen, das jedoch auch von ihr nicht aufgestellt werden kann (vgl. ebd., S. 148).

Nach Rosendorfer (2000) erfolgt Gelderziehung auf zwei Ebenen. Die für den Alltag praktischen Kenntnisse und Fähigkeiten für Kinder, wie beispielsweise die Errechnung von Summen und Wechselgeld oder die Sparmöglichkeit von Geld, bewegen sich auf der ‚kognitiven‘ Ebene. Die oft unbewusste Erziehung beim Umgang mit Geld und seine Bedeutung in der Familie wird nach Rosendorfer auf der ‚affektiv-emotionalen‘ Ebe-

⁴ Siehe Abschnitt A 2.4.

ne vermittelt. Ihrer Meinung nach reichen die praktische Handhabung und die alleinige Kaufhandlung noch nicht für eine autodidaktische, ökonomische Sozialisation bei Kindern aus. Da das Wissen über Geld unabdingbar für den sicheren Umgang mit ihm ist, sollte die ökonomische Erziehung deshalb nicht allein den Eltern überlassen werden, da diese selbst oftmals Hilfe bei derartigen Themen benötigen (vgl. Rosendorfer 2000, S. 144).

Kinder sehen Arbeit als eine Möglichkeit „Geld zu verdienen [...], [aber auch als] Grundlage eines zufriedenen Lebens“ (ebd., S. 254). Bereits „im zweiten Schuljahr [sehen Kinder] die Verbindung zwischen sozialer Anerkennung und Arbeitsplatz“ (ebd., S. 240). Dabei werden von den Kindern durchaus verschiedene Aspekte in die Überlegungen einbezogen. Moll stellt in diesem Zusammenhang die ‚Nützlichkeit des Gemeinwess‘, ‚Berufsrisiko‘, ‚Annehmlichkeiten des Berufs‘, ‚Wunschvorstellungen‘, ‚Fehlvorstellungen‘ und ‚Einkommen‘ heraus (ebd., S. 235). Den Kindern ist durchaus bewusst, dass „gute schulische Leistungen“ (ebd., S. 236) die einzigen Voraussetzungen sind, um „den gewünschten Beruf zu bekommen“ (ebd.). Überhaupt scheint „Leistung [...] im Bewusstsein der Kinder die vordringliche Möglichkeit [zu sein], wie man einen guten Beruf erlangt und damit zu Geld kommt“ (ebd., S. 253). Auch ist den Kindern der Unterschied zwischen Armen und Reichen durchaus bewusst. Allerdings werden von ihnen die Gründe und Folgen von Armut noch nicht richtig verstanden, ihnen wird vielmehr „fehlende Leistungsbereitschaft vorgeworfen“ (ebd., S. 254). Bei der Beurteilung der Verteilungsgerechtigkeit von Armut und Reichtum zeigen sich gravierende Unterschiede zwischen der zweiten und vierten Klasse. Wird die „Gesellschaftsstruktur“ (ebd.) anfangs noch „als ungerecht verurteilt“ (ebd.), sehen Viertklässler Reichtum als selbst erarbeitet an, der ihnen zusteht (vgl. ebd.). Kinder sehen Armut als selbst verschuldet an, da „arme Leute [...] nicht mit Geld umgehen (ebd., S. 245) könnten.

Insgesamt wissen Kinder, dass „Geld [...] nur einmal ausgegeben werden“ (ebd., S. 244) kann und „man sich gut überlegen [muss], wofür man es ausgibt“ (ebd.). Darüber hinaus haben Kinder ein „Bewusstsein von der Knappheit des Geldes“ (ebd.).

Trotzdem scheint nach Meinung von Fauth/Kutsch (1999) die ökonomische Bildung in der Schule noch wenig erforscht. So sehen sie das Problem fehlender Forschung zur „Konsumentensozialisation in der Schule“ (Fauth/Kutsch 1999, S. 67).

Lewald (2001) zeigt mit seiner empirischen Untersuchung auf, dass „der Konsumdruck bei Jugendlichen [...] groß“ (Lewald 2001, S. 41) ist und „bei der Frage der Finanzie-

rung [...] die Verschuldung ein selbstverständlich gewordener Weg“ (ebd.) ist. Mithilfe von sieben Thesen untersuchte Lewald „die Einstellung von Kindern und Jugendlichen zu Schulden und Verschuldung“ (ebd.). Dazu wurden 1.000 Schüler aus ca. 30 Schulen der 4. Klassen bis hin zu 10. Klassen befragt. Das Pilotprojekt macht deutlich, dass „schon Kinder [...] mit der Erfahrung auf[wachsen], dass Eingehen auf Schuldenverhältnisse unproblematisch ist, sich des Öfteren sogar lohnt“ (ebd.). Weiterhin verdeutlicht die Studie, dass ein Verschuldungsproblem für 17-Jährige vielleicht noch unproblematisch ist, für 18-Jährige aber schon zu Problemen führen kann (vgl. ebd.)

Das Iff-Institut untersuchte 2005 in einer Schulbuchanalyse die Vermittlung finanzieller Allgemeinbildung in den weiterführenden Schulen. Dabei wurde festgestellt, dass „Finanzdienstleistungen [...] insgesamt eine untergeordnete Rolle in den Schulbüchern“ (Iff-Institut 2005, S. 99) spielen. Dabei gäbe es in den geeigneten Unterrichtsfächern durchaus die Möglichkeit der Vermittlung, aber „die dafür vorgesehenen Unterrichtsfächer im Bereich Wirtschaft und Gesellschaft widmen dieser Thematik nur geringen Raum“ (ebd.).

Kaminski/Brettschneider/Eggert/Hübner/Koch warnen 2007 geradezu davor, sich nicht mit ökonomischer Bildung an allgemein bildenden Schulen zu beschäftigen. So lautet die Argumentation von Kritikern, dass „im deutschen Bildungssystem [...] die Schülerinnen und Schüler noch früh genug mit der Ökonomie in Berührung [kommen], sei es im berufsbildenden Bereich oder an den Wirtschaftsgymnasien“ (Kaminski/Brettschneider/Eggert/Hübner/Koch 2007, S. 81). Ursache dafür scheint nach ihrer Ansicht zu sein, dass „der Versuch, die ökonomische Bildung im gesamten allgemein bildenden Schulsystem zu stärken, von Wirtschaftsgymnasien als Konkurrenzvorhaben betrachtet“ (ebd.) wird. Dabei decken Wirtschaftsgymnasien gerade einmal „zwischen 7 und 15 Prozent“ (ebd.) der deutschen Schülerschaft ab. Aber auch dort scheint das Thema Kredit nicht unbedingt im Fokus der Vermittlung zu stehen. So finden sich im „Handbuch zur ökonomischen Bildung“ (May 2001), dem Standardwerk der Berufs- und Wirtschaftspädagogen, weder im Inhaltsverzeichnis noch im Sachregister die Begriffe finanzielle Allgemeinbildung oder Kredit. Deshalb scheint es auch nicht verwunderlich, dass „finanzielle Allgemeinbildung [...] bisher nicht bewusst in die Schulbücher integriert worden“ (Reifner 2003, S. 144) ist.

Kaminski/Brettschneider/Eggert/Hübner/Koch stellen in diesem Zusammenhang die Frage, was mit den „restlichen‘ 85 bis 93 Prozent der Schülerschaft [passiert], die nicht in dieser privilegierten Situation“ (Kaminski/Brettschneider/Eggert/Hübner/Koch 2007,

S. 82) sind. Sie folgern, „dass die an den herkömmlichen Schulen des allgemein bildenden Schulwesens ausgerichtete ökonomische Bildung noch nicht über eine wissenschaftliche, bundesweit etablierte Infrastruktur verfügt, der interessenpolitische Organisationsgrad entsprechend gering einzuschätzen ist und die erforderlichen Formen einer wissenschaftlichen Arbeitsteilung mit den damit verbundenen Publikationsfeldern sowie den entsprechenden Rekrutierungsmöglichkeiten für wissenschaftliches Personal weitgehend fehlen“ (ebd.).

Eine Möglichkeit, ökonomische Bildung in der Schule anzubahnen, bieten Schülerläden. Gerade weil „tragfähige methodisch-didaktische BNE-Konzepte für Grundschulen [...] bislang selten (Bittner 2009, S. 7) sind, begegnen nachhaltige Schülerläden diesem Mangel inzwischen konstruktiv mit „fachlich tragfähigen Bildungsansätzen“ (ebd.). Laut Webley spielen bei der Vermittlung ökonomischer Konzepte bei Kindern drei Faktoren eine Rolle, die Kölbl auf die Frage, „womit [...] Zugewinne in der Entwicklung des ökonomischen Verständnisses zusammenhängen“ (Kölbl 2008, S. 24), zusammenfasst:

1. „Die allgemeine Entwicklung kognitiver Strukturen;
2. die aktive Teilhabe an ökonomischen Geschehnissen;
3. gezielte Instruktion“ (ebd.).

Hauenschild zieht aus den „Befunden für die Gelingensbedingungen ökonomischer Grundbildung mit Kindern“ (Hauenschild 2009, S. 24) den Schluss, dass „Kindern nicht alles lehrbar“ (ebd.) ist und sich die Restriktionen in der kognitiven Entwicklung von Kindern nicht außer Kraft setzen lassen (vgl. ebd.). Ökonomische Grundbildung erscheint demnach erst sinnvoll durch „handlungs- und situationsorientierte Lernarrangements“ (ebd.). Dann allerdings, so ihr Fazit, sind Inhalte ökonomischer Grundbildung aus entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Perspektive durchaus anschlussfähig an die Wahrnehmungen von Kindern im Grundschulalter (vgl. ebd.). Zwar denken „Kinder zur Erklärung ökonomischer Prozesse [...] oft noch präkonventionell [...], aber, soweit Ökonomie in ihrer Lebenswirklichkeit bedeutsam ist, [sind sie] durchaus [in der Lage], strukturelle ökonomische Prozesse zu durchschauen“ (Hauenschild/Bolscho 2009, S. 76).

Wulfmeyer/Hauenschild zeigen auf, dass bei „Kindern schon im Grundschulalter die Entwicklung ökonomischer Kompetenzen“ (Wulfmeyer/Hauenschild 2008, S. 36) er-

möglichst werden kann, wenn es der Schule „mit der Zuwendung zu einem Unterricht [gelingt], explizit ökonomische Aspekte [zu] thematisieren“ (ebd.). Denn, so stellt der Bankenverband in seiner Jugendstudie 2009 in Bezug auf „mangelnde Finanzbildung [...] der gesamten Gesellschaft“ (Bundesverband deutscher Banken 2009, S. 14) fest, „was in der Schule nicht vermittelt wurde, wird auch später kaum nachgeholt“ (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die vorliegende Untersuchung die Forschungslücke zwischen dem vorschulischen Bereich und dem der Grundschule nachgelagerten Bereich der weiterführenden Schulen mit den Untersuchungen „Kinder und Geld - Gelderziehung in der Familie“ (Rosendorfer 2000) und ökonomische Bildung in weiterführenden Schulen des Iff-Institutes „Pisa in der Verbrauchervermittlung“ (Iff-Institut 2005) schließt.

Im Sinne von BNE ist diese Untersuchung darüber hinaus anschlussfähig an das BLK-Programm „21“. Nach der als dauerhaft zu erwartenden Implementierung von BNE in der Regelpraxis der Sekundarstufen I und II (vgl. Hauenschild/Bolscho 2009, S. 86) konzentriert sich die vorliegende Untersuchung auf den Primarbereich. Damit korrespondiert dieser Forschungsbeitrag mit dem Ziel des Programms Transfer „21“, mehr ökonomische Bildung in die Primarstufe einzubinden und schließt an die Evaluation des Projektes „Nachhaltiges Wirtschaften erfahren“ an Grundschulen von Lampe an (vgl. Lampe 2009, S. 94 f.).

Bei den Folgerungen für die ökonomische Grundbildung der Vermittlung des Themas Geld⁵ schließt diese Untersuchung auch an die empirische Arbeit von Lewald an und zeigt durch die vorliegenden Ergebnisse auf, dass es „nicht nur für das zukünftige, sondern auch für das gegenwärtige Leben von Kindern bedeutsam [ist], wirtschaftliche Themen möglichst früh zu thematisieren“ (Hauenschild 2009, S. 26), um „zur Bewältigung der ökonomisch geprägten Lebenssituation“ (Albers 1995, S. 2) beizutragen.

5. Fragestellung der Untersuchung

Wie bereits dargelegt, werden einzelne Aspekte ökonomischer Bildung in der Regelpraxis aufgegriffen. Dazu gehören neben den wenigen Vorgaben in den einzelnen Bundesländern auch Projekte wie Schülerläden, die zudem wissenschaftlich begleitet werden. Festgehalten werden kann aber, dass ökonomische Bildung im Grundschulbereich insgesamt unterrepräsentiert ist. Auch das Thema Geld im Kontext von ökonomischer Bil-

⁵ Siehe Abschnitt B 5.1.

dung findet sich nur vereinzelt in den Lehrplänen. Und wenn doch, wird bei der bisher praktizierten finanziellen Allgemeinbildung kein Zusammenhang zu BNE hergestellt. Daran anknüpfend zeigt sich, dass der Kreditbereich bisher keinen Niederschlag im Rahmen ökonomischer Bildung gefunden hat und schon gar nicht in Bezug zu BNE gesetzt wurde. Dies erscheint deshalb beachtenswert, da Studien durchaus ökonomische Vorstellungen bei Kindern nachweisen⁶ und die Bedeutsamkeit für sie herausstellen. Kinder werden täglich mit dem Thema Geld konfrontiert und gehen damit auch wie selbstverständlich um. Die emotionale Bedeutung erfahren sie schon in der Grundschule, wenn sich einige Kinder bestimmte Dinge leisten können und andere nicht. Um sich ihre Wünsche trotzdem zu erfüllen, werden Kredite bereits von Zwölfjährigen genutzt (vgl. Schneider 2002, S. 60). Herausgestellt werden muss deshalb die universale Rolle des Geldes, die bereits im Grundschulalter beginnt, sich bei Kindern weiter verfestigt und in unserer Gesellschaft eine zentrale Rolle spielt. Berücksichtigt werden muss dabei auch der soziale Kontext.

Zusammenfassend ergeben sich folgende Fragestellungen im Rahmen dieser Untersuchung, die am Beginn des Prozesses der Theorieentwicklung als W-Fragen formuliert sind und anschließend weiter ausdifferenziert werden (vgl. Rost 1999, S. 55):

- Welche Vorstellungen bei Kindern sind hinsichtlich der Kreditbausteine Geld, Zeit, Risiko und Transport vorhanden?
- Wie nachhaltig sind die Vorstellungen in Bezug zu BNE auf der Wahrnehmungsebene einzuschätzen?

Die allgemeine Fragestellung wird weiter ausdifferenziert:

- Welche Vorstellungen werden von den Schülern mit den Begriffen „Geld“, „Zeit“, „Risiko“, „Transport“ und Nachhaltigkeit als integraler Bestandteil verbunden?
- Welche Ausprägung (rational vs. emotional) haben die kindlichen Vorstellungen zum Thema Geld, die Aufschluss über ihre Erlebniswelt geben?

⁶ Siehe Abschnitt A 4.

- Welche Vorstellungsunterschiede sind zwischen den ausgewählten Gruppen vorhanden? (verschiedener Gruppenstatus: Migrationshintergrund; sozialer Status, Geschlecht und Altersgruppe)
- Welches Themenfeld, innerhalb des Vorstellungsraums, begründet die Initialisierung im Grundschulbereich am effektivsten?
- Welche Leitlinien gibt es für die Implementierung auf der Handlungsebene in die Regelpraxis?

B) Empirischer Teil

Im folgenden Abschnitt geht es zunächst um Grundfragen der qualitativen Sozialforschung in Bezug auf die vorliegende Untersuchung und danach um die Grundzüge des Forschungsmodells der Didaktischen Rekonstruktion. Anschließend werden die Erfassungsmethoden im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft Geld während der Pre-Interviewphase dargestellt, die Grundzüge des problemzentrierten Interviews, die Stichprobenauswahl und der Interviewleitfaden.

1. Grundfragen der qualitativen Sozialforschung

Aristoteles wird von Mayring als „Urvater“ (Mayring 1990b, S. 3) der qualitativen Forschung bezeichnet. Dabei steht Aristoteles für ein Verständnis der Wissenschaft, das „neben der Ableitung des Besonderen aus dem Allgemeinen mittels logisch widerspruchsfreier Beweise (Deduktion) ein induktives Vorgehen erlaubt und damit auch die Grundlage für sinnvolle Einzelfallanalysen bildet“ (ebd.).

Nach Gigerenzer können Methoden nicht unabhängig von einem „Gegenstandsbereich“ (Gigerenzer 1981, S. 33) ausgewählt werden, weil ihre Anwendung schon „als theorieerzeugender Eingriff in den zu untersuchenden Gegenstandsbereich aufgefasst“ (ebd.) wird. Insgesamt ist die „Gegenstandsangemessenheit der Methode leitend“ (Gropengießer 2001, S. 128; Kleining 1995, S. 13). Auch Gebhard verdeutlicht, dass es letztlich um „die Wahl bzw. Entwicklung einer adäquaten Methode für das [geht], was ich wissen will, oder besser, worüber ich mehr verstehen will“ (Gebhard 1988, S. 91).

In der vorliegenden Untersuchung werden problemzentrierte, leitfadenstrukturierte Einzelinterviews durchgeführt. Für die Wahl der Methode liefert Gropengießer eine detaillierte Begründung (vgl. Gropengießer 2001, S. 128 ff.). Gropengießer verdeutlicht, dass „die Methoden, mit denen die Schülervorstellungen erhoben werden sollen, [...] an der Fragestellung und dem Forschungsgegenstand auszurichten“ (Gropengießer 2001, S. 128) sind. Dabei sind sie „einzufügen in das Modell der Didaktischen Rekonstruktion als theoretischen Rahmen“ (ebd.).

Mayring (1990b) benennt insgesamt fünf Forderungen, die für ihn seit Aristoteles die „Gemeinsamkeiten aus den bisherigen verstreuten qualitativen Ansätzen“ (vgl. Mayring 1990b, S. 9 ff.) bilden: die Forderung nach „stärkerer *Subjektbezogenheit* der Forschung, die Betonung der *Deskription* und der *Interpretation* der Forschungssubjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, *alltäglichen* Umgebung (statt im

Labor) zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess*“ (ebd.).

Als Voraussetzung der vorliegenden qualitativen Untersuchung sollen die von Mayring genannten fünf Postulate und dreizehn Säulen qualitativen Denkens deshalb im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden.

Mit seinem ersten Postulat weist Mayring darauf hin, dass es sich bei den Forschungssubjekten immer um Menschen handelt, die sowohl Ausgangspunkt, als Ziel der Untersuchung sein müssen. Anhand von Beispielen illustriert er das Problem, nur Methoden in den Vordergrund zu stellen, deren Verfeinerung den Forschern wichtiger sei als das Ergebnis. Dabei wäre ein direkterer Zugang viel hilfreicher, da eine solche ‚Verzerrung‘ sofort auffallen würde.

Die Deskription als zweites Postulat, also eine genaue und umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereichs, steht für Mayring am Anfang jeder Analyse. Dafür ist es wichtig, bei der Benennung möglichst alle verfügbaren Daten aus verschiedenen Quellen zu nutzen.

Mit seinem dritten Postulat verweist Mayring auf die Wichtigkeit der Interpretation als Mittel zur Erschließung des Untersuchungsgegenstandes. Ansonsten liegt der zu untersuchende Gegenstand nie ganz offen. Dies gilt in besonderem Maße für verbale Materialien, zu denen eben auch Interviews gehören. Entscheidend für die Analyse ist es deswegen, da gerade das genannte Material für jeden eine andere Bedeutung haben kann und deshalb durch eine Interpretation erschlossen werden muss.

Als weiteren wichtigen Punkt nennt Mayring das alltägliche und damit natürliche Umfeld, in dem die Subjekte untersucht werden sollen. Gerade in der qualitativen Forschung wurde immer wieder die Laboruntersuchung kritisiert. Das liegt zum einen daran, dass der Mensch dort anders reagiert, als in seiner alltäglichen Umgebung. Zum anderen wird er versuchen, sich den Laborgegebenheiten anzupassen, verzerrt damit aber gleichzeitig die vorher als positiv eingeschätzte Kontrollsituation. Besonders bei der qualitativen Forschung muss es darum gehen, eben diese Verzerrungen zu verhindern und möglichst an der alltäglichen Lebenssituation der Untersuchungssubjekte anzuknüpfen. Als Ziel sollen diese Forschungsergebnisse dann auf die Alltagssituationen hin verallgemeinert werden.

Die Verallgemeinerbarkeit wird von Mayring mit seinem fünften Postulat benannt. Diese stellt sich nämlich nicht aufgrund bestimmter Verfahren ein, sondern muss schrittweise im Einzelfall begründet werden. Als Problem wird der Versuch angesehen, eine

Repräsentativität einer Stichprobe herzustellen. Dieses Verfahren wird von qualitativen Ansätzen deswegen kritisiert, da die Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse immer im spezifischen Fall begründet werden muss. Sollen die gefundenen Ergebnisse auch für andere Situationen und Zeiten gelten, muss dafür argumentiert werden und verdeutlicht werden, für welche und wann genau. Gerade kleine Fallzahlen stellen qualitative Untersuchungen vor spezifische Probleme. Für die Verallgemeinerbarkeit spielen Begründungen daher eine besondere Rolle und müssen zeigen, warum und wofür sie Gültigkeit besitzen (vgl. Mayring 1990b, S. 9 ff.).

Da es sich bei den von Mayring genannten Postulaten eher um abstrakte Vorgaben handelt, werden diese von ihm in konkrete Handlungsweisen überführt. Da die vorliegende Untersuchung sich ebenfalls daran anlehnt, stellt die Darlegung der dreizehn Säulen qualitativen Denkens im nächsten Abschnitt eine wesentliche Voraussetzung dafür dar. Zum besseren Verständnis geht Mayring davon aus, dass die fünf Postulate jeweils von dreizehn Säulen getragen werden. Die Basis für den Alltag bilden die Interpretation und die Deskription, die zunächst auf der Einzelfallbezogenheit, Offenheit und der Methodenkontrolle fußt. Die Interpretation setzt auf dem Vorverständnis, der Introspektion und der Forscher-Gegenstands-Interaktion auf. Die Basis des Subjektes wird aus der Ganzheit, dem Historizität und der Problemorientierung gebildet. Zum Schluss setzt der Verallgemeinerungsprozess auf die Argumentative Verallgemeinerung, der Induktion, den Regelbegriff und letztlich auf die Quantifizierbarkeit.

Wichtig für die Untersuchung ist die laufende Einbeziehung von Einzelfällen als erster Standard qualitativer Forschung. Sie ermöglichen die Überprüfung der Ergebnisinterpretationen während des laufenden Forschungsprozesses. Ein weiterer wesentlicher Punkt ist die dem Gegenstand gegenüber notwendige Offenheit. Das bedeutet für die Untersuchung Einfügungen theoretischer Art, aber auch methodische Ergänzungen während des Untersuchungsprozesses. Hinzu kommt eine ständige Überprüfung der methodischen Erkenntnisgewinnung. So kann eine Vernachlässigung der Kontrolle zu sinnlosen Ergebnissen führen, da sie einer Überprüfung nicht standhalten. So muss das Forschungsergebnis in der Richtung nachvollziehbar sein, dass der Weg dorthin transparent gemacht wird. Offenere Verfahren erfordern daher immer auch eine stärkere methodische Kontrolle, die ihrerseits dokumentiert und begründet werden muss.

Die Interpretation eines Forschers hängt aber auch immer vom eigenen Vorverständnis ab. Dabei vollzieht sich das Verstehen spiralförmig („hermeneutischer Zirkel“, bzw. „hermeneutische Spirale“). Das Vorverständnis wird zu Beginn offengelegt und im Laufe der Untersuchung am Gegenstand weiterentwickelt. Ansonsten besteht die Gefahr, dass der gesamte Forschungsprozess vom Standpunkt des Forschers aus geprägt wird.

Mayring weist darauf hin, dass auch die Analyse des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns („Introspektion“) zugelassen ist. Eine gekennzeichnete Introspektion als Grundzug qualitativen Denkens ermöglicht erst eine interpretative Erschließung des Forschungsgegenstandes. Ein weiterer Standard qualitativen Arbeitens ist eine bidirektionale Verbindung, also die Forscher-Gegenstands-Interaktion. Dabei geht es um die laufenden Veränderungen des Forschers und des Gegenstandes während der Untersuchung, bei denen immer auch subjektive Bedeutungen entstehen. Als eines der wichtigsten Merkmale qualitativer Forschung betont von Mayring die Ganzheit des Menschen. Hier zeigt sich, dass analytische Untersuchungsteile immer wieder in ihrer Gesamtheit betrachtet werden müssen. Fehlt dieser Rückbezug, kann dies immer wieder zu Fehlerquellen führen.

Als weitere Säulen nennt Mayring die Betrachtung der Historizität, die ohne eine historische Beleuchtung des Forschungsprozesses ebenso zu Fehlerquellen führen kann, wie auch die Problemorientierung. Hierbei ist die konkrete, praktische Problemorientierung wesentlich dafür, die Ergebnisse der Untersuchung auf den Gegenstandsbereich beziehen zu können.

Auch die Verallgemeinerung der Ergebnisse muss nicht nur abgesichert sondern auch begründet werden, worauf und zu welcher Zeit sie generalisierbar sind. Qualitative Forschung setzt auf den Zusammenhang einzelner Beobachtungen, die systematisch durch weitere Beobachtungen erhärtet werden. Dies spielt bei der Verallgemeinerung eine zentrale Rolle, wobei eine Kontrolle des Verfahrens dabei unerlässlich ist. Beim Regelbegriff geht Mayring davon aus, dass Regelmäßigkeiten keinen Automatismus besitzen, sondern vielmehr vom Menschen selbst stammen. Darunter versteht er die Abbildung von Regeln am Gegenstand und nicht die Orientierung an allgemeingültigen Gesetzen.

Darüber hinaus verdeutlicht Mayring die sinnvolle Quantifizierbarkeit zur Absicherung und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Dies bedeutet für den qualitativen Analyseprozess die Bildung von Einheiten als Voraussetzung zur Vergleichbarkeit (vgl. Mayring 1990b, S. 9 ff.). Lamnek spricht hierbei von der Herausarbeitung des „Typischen“. Gemeint sind damit die Formen der Typenbildung, wie beispielsweise Idealtypen, Ext-

remtypen, Prototypen oder wichtige Typen. Für ihn besteht das Ziel dieser Typenbildung darin, das Allgemeine im Besonderen zu finden. Dabei soll im konkreten Fall die jeweilige allgemeine Erscheinung herausgearbeitet werden und dient damit der Generalisierung (vgl. Lamnek 1993, S. 192 f.).

2. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion

Der folgende Teil der Untersuchung ist im Rahmen des Forschungsmodells der Didaktischen Rekonstruktion darauf angelegt, Vorstellungen von Schülern der Grundschule zu den Kreditbausteinen Geld, Zeit, Risiko und Transport zu erheben, um grundlegende Konzepte und Denkfiguren in den Vorstellungen zu ermitteln. Dabei geht es um die grundsätzliche Entwicklung von Kategorien, mit denen Schülervorstellungen zu Kreditbausteinen erkannt, benannt und verstanden werden können, letztendlich mit dem Ziel, Möglichkeiten für deren Veränderung vorzuschlagen und damit Folgerungen für die unterrichtliche Vermittlung dieses Themas zu ziehen (vgl. Gropengießer 2001, S. 127 f.).

Wissen zu vermitteln ist die tägliche Aufgabe von Lehrern. Die Komplexität dieser Aufgabe wächst „mit dem Herstellen von Bezügen zwischen fachlichem und interdisziplinärem Wissen und der Lebenswelt der Lerner, deren Vorverständnis, Anschauungen und Werthaltungen“ (Gropengießer 1997a, S. 14). Nach Gropengießer werden die „im Kontext des Faches und der Lebenswirklichkeit gleichermaßen angemessenen und bedeutsamen Vorstellungen zu einem Thema“ (ebd.) gesucht. Für die pädagogische Vermittlung von Unterrichtsgegenständen scheint es also wünschenswert, fachwissenschaftliche Elemente mit den Vorstellungen der Lerner abzugleichen um daran besser anknüpfen zu können.

Mit dem Forschungsmodell der Didaktischen Rekonstruktion steht ein „theoretischer Rahmen zur Planung, Durchführung und Auswertung fachdidaktischer Unterrichtsfor- schung“ (Gropengießer/Kattmann 1997) zur Verfügung.

Eine Komponente der Rahmenhandlung im Modell der didaktischen Rekonstruktion bildet die fachwissenschaftliche Erkenntnis. Aus ihr werden die bedeutsamen Züge des wissenschaftlichen Gegenstandes aus fachwissenschaftlicher Sicht hergestellt. Das Besondere daran ist, dass dann ein Rückbezug auf die vorhandenen, weil vorher erhobe- nen, Schülervorstellungen stattfinden kann, um daraus einen Unterrichtsgegenstand zu konstruieren. Die Betrachtung findet wechselseitig statt, d. h., die Module werden nicht nacheinander oder gleichzeitig, sondern rekursiv zueinander in Beziehung gesetzt. Da- bei wird ein Modul so weit bearbeitet, „wie es der Stand der Untersuchung in den je- weils anderen Komponenten erlaubt oder auch, wie es die Arbeiten an den anderen Komponenten fördert“ (Gropengießer 2001, S. 18).

Bei entsprechendem Vorgehen wird das Verfahren von Gropengießer/Kattmann (2001) als Rekonstruktion bezeichnet und damit die Herstellung eines solchen Unterrichtsgegenstandes als didaktisch gekennzeichnet (vgl. Gropengießer/Kattmann 2001, S. 9). Es wird darauf hingewiesen, dass es sich bei einem „Unterrichtsgegenstand“ um die Vorstellung der Vermittlung eines Themas im Unterricht handelt.

Für Gropengießer bilden sich drei Module heraus, die zusammengekommen ein didaktisches Triplet bilden. Die drei aufeinander bezogenen, eng miteinander verknüpften und wechselwirkenden Forschungsschritte nennt Gropengießer das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Gropengießer 2001, S. 15). Das Modell „bildet den theoretischen und methodischen Rahmen für Forschungsarbeiten zu der Frage, wie bestimmte Inhaltsbereiche sinnvoll und fruchtbar unterrichtet werden können“ (ebd., S. 15 f.).

2.1. Modul 1: Erfassen von Schülervorstellungen

Schülervorstellungen werden bei einer Evaluation durch einen Lehrer oft mittels Leistungsmessung ermittelt. Gropengießer nennt normalverteilungs-, kriteriums-, und verständnisorientierte Evaluationsweisen als die drei idealtypischen Methoden. Im ersten Fall sollen alle Zensuren vorkommen können, wobei damit der Lehrende eine Rangfolge innerhalb der Lerngruppe herstellt. Bei der kriteriumsorientierten Evaluation bekommt derjenige eine gute Zensur, der sich z.B. am meisten angestrengt hat. Wenn einem Lehrer das Verstehen wichtiger ist als das Auswendiglernen, spricht Gropengießer von einer verständnisorientierten Evaluation (Gropengießer 1996, S. 11).

Wie auch immer die Methoden zur Erfassung von Schülerleistungen aussehen, im Rahmen des Modells der didaktischen Rekonstruktion können diese Methoden zunächst adaptiert werden. Von entscheidender Bedeutung ist aber „nicht die Ermittlung von Vorstellungen um ihrer selbst willen [...], sondern eine Situation [zu schaffen], die Nachdenken und Lernen [...] einschließt“ (Gropengießer 1996, S. 12). Als mögliches qualitatives Erhebungsverfahren wird hier u. a. das Interview genannt (Gropengießer 2001, S. 129).

2.2. Modul 2: Fachliche Klärung

Da nach Meinung von Gropengießer (2001) Unterrichtsplanung oft unter schwierigen Bedingungen stattfindet und ein permanenter Zeitdruck herrscht, weil immer wieder Vertretungsstunden durchgeführt werden müssen, werden Inhalte für die Schüler durch „Reduzieren, Vereinfachen und Transformieren“ (ebd.) entsprechend aufbereitet. Im Rahmen einer solchen Unterrichtsvorbereitung werden „fachwissenschaftliche Aussa-

gen und thematische Gliederungen meist als feststehende Tatsachen [...] akzeptiert“ (Gropengießer 2001, S. 9). Darüber hinaus werden den „Schülern vermutete Fähigkeiten zugeschrieben, ohne dass geplant wird, wie die [...] verfügbaren Vorstellungen [...] im Unterricht [...] auch fruchtbar gemacht werden können“ (ebd.). Gropengießer sieht vor allem darin das Problem, dass unzureichende Vorstellungen der Schüler mit unkritisch betrachteten fachwissenschaftlichen Quellen in Beziehung gesetzt werden. Eine kritische Auseinandersetzung mit fachlichen Vorstellungen scheint laut Gropengießer aber notwendig. Denn gerade diese Quellen enthalten immer auch ‚persönliche Sichtweisen‘ und lassen ‚innerfachliche Bezüge‘ (vgl. Gropengießer 2001, S. 9 f.) oft zu kurz kommen.

2.3. Modul 3: Didaktische Strukturierung

Mit der didaktischen Strukturierung, dem dritten Modul im Modell der Didaktischen Rekonstruktion, werden „Schülervorstellungen und fachliche Theorien [...] als gleich wichtige Quellen zur Konstruktion von Unterricht angesehen“ (Gropengießer 2001, S. 18) und miteinander wechselseitig betrachtet. Die Schülervorstellungen, in diesem Fall die einzelnen Kreditbausteine, sollen „mit wissenschaftlichen Theorien in Vermittlungsabsicht aufeinander“ (ebd.) bezogen werden. Die Erhebung, der Vergleich und die Angleichung fachdidaktischer Vorstellungen mit Schülervorstellungen im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion soll zu „Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen für Unterricht [führen], die verallgemeinerbar sind und nicht von situativen Bedingungen einzelner Unterrichtsvorhaben abhängen“ (Gropengießer/Kattmann 1997). Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Vermittlungsabsicht aus fachdidaktischer Sicht zurückhaltend betrachtet werden muss, da ihre Konzepte nicht auf den Grundschulbereich zugeschnitten sind.

2.4. Übersicht über das Untersuchungsdesign

In dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsmodell werden die Vorstellungen der Lerner und die fachlichen Vorstellungen wechselseitig miteinander verglichen. Bei der didaktischen Rekonstruktion sollen währenddessen „die Vermittlung von Wissensbeständen und die damit verbundenen pädagogischen Aspekten in ein Gleichgewicht“ (Kattmann 2007, S. 93 f.) gebracht werden. Dabei soll vermieden werden, „nur eine der beiden Seiten zur Geltung zu bringen“ (ebd.) und sich „entweder nur auf konzeptuell fachliche oder allein auf prozesshaft erziehungswissenschaftliche Aspekte zu fokussieren“ (ebd.).



Abbildung 12: Wechselwirkende Module im Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Fachdidaktisches Triplet, Gropengießer 2001, S. 15).

Um fachdidaktische Inhalte für die Praxis nutzbar zu machen, werden im Modell der Didaktischen Rekonstruktion die drei Untersuchungsaufgaben fachliche Klärung, Erfassung von Schülervorstellungen und didaktische Strukturierung ‚explizit‘ gemacht und ‚systematisch‘ aufeinander bezogen (ebd.). Im Unterschied zu Forschungsarbeiten, die sich „allein auf eine fachwissenschaftliche Sachstruktur oder lernpsychologische Prinzipien stützen könnten“ (ebd.), soll die vorliegende Forschungsarbeit im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion lernförderlicher werden (vgl. ebd.). Ein rekursives Vorgehen ist deshalb geboten, da die drei Untersuchungsaufgaben in stetem Rückbezug zueinander stehen und nicht unabhängig voneinander zu erledigen sind (vgl. ebd.).

3. Methodisches Vorgehen zur Erfassung der Schülervorstellungen

Im Rahmen dieser Untersuchung erfolgte die Datenerfassung in zwei Stufen. In der ersten Stufe werden im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft innerhalb des regulären Unterrichts die Fragestellungen und Inhalte des späteren Leitfadens entwickelt, besprochen und verfeinert.

In der zweiten Stufe werden die Interviews anhand des vorher entwickelten Leitfadens mit den Kindern durchgeführt. Die einzelnen Arbeitsschritte des Forschungsvorhabens werden zusammenfassend und exemplarisch im Folgenden beschrieben.

3.1. AG Geld als Vorbereitung des Problemzentrierten Interviews

Zur Erfassung der Schülervorstellungen innerhalb der vorliegenden Untersuchung wurden zur Vorbereitung des späteren Interviewleitfadens gezielt Kinder zum Thema Kredit

befragt. Die Befragung war eingebettet in eine einstündige (45 Minuten), wöchentlich stattfindende Arbeitsgemeinschaft Geld (AG Geld) eines 3. und 4. Jahrgangs einer Grundschule.

Die Datenerfassung im Rahmen einer einstündigen Arbeitsgemeinschaft mit zwölf Kindern bot sich deswegen an, da es in der Natur einer Unterrichtsstunde liegt, dass der „schöpferische Problemlösungsprozess [...] nicht beliebig lange dauern darf [...], [damit] ein Maximum unserer kreativen Potentiale freigesetzt wird“ (Schlicksupp 1993, S. 16). Darüber hinaus ist es für Grundschüler oft schwierig, eigene Gedanken zu formulieren, ohne Anreize von außen zu erhalten. Das erfordert ein „Wissenspotential“ (ebd.) von mehreren Personen, die auf ein Problem lenken können, „das dem Einzelnen einfach nicht zur Verfügung steht“ (ebd.).

Die Erfassungsmethode im Rahmen der AG Geld basiert auf der narrativen Interview-Technik (vgl. Witzel 1982, S. 47 ff). Insgesamt ging es im Rahmen der AG aber nicht um eine quantitative Erfassung der Meinungen und Vorstellungen der Schüler, sondern um eine qualitative Erfassung, die eine Verallgemeinerung über den Einzelfall hinaus erlaubt (vgl. Gropengießer 2001, S. 127 f.).

Innerhalb der AG Geld wurden u.a. die Themenkomplexe bearbeitet, die das Gerüst des späteren Interviewleitfadens bilden sollten. Dadurch wurde deutlich, ob die Fragestellungen der einzelnen Themen für die Kinder nachvollziehbar waren und somit von ihnen beantwortet werden könnten. Außerdem sollten Aspekte in den Leitfaden einfließen, die sich im Rahmen der AG Geld entwickelten und bisher noch nicht berücksichtigt worden waren.



Foto 1: Die Kinder der AG Geld während einer narrativen Interviewphase.

Die Gruppe der AG Geld war zusammengesetzt aus insgesamt zwölf Jungen, da kein Mädchen die Arbeitsgemeinschaft gewählt hatte.

Drei der Jungen besuchten den 3. Jahrgang der Grundschule, die anderen neun Kinder den 4. Jahrgang. Drei Kinder stammten aus deutschen Familien, neun Jungen stammten aus Familien mit Migrationshintergrund.

3.1.1. Das narrative Interview

Als Voruntersuchung zur Erstellung des Leitfadens für das Problemzentrierte Interview wurde im Rahmen der AG Geld die narrative Interview-Technik angewandt. Diese Technik fand deswegen Verwendung, da sie zur „Erforschung kognitiv komplexer [...] Sachverhalte“ (Witzel 1982, S. 47) gedacht ist. Darüber hinaus wurden Elemente der narrativen Interview-Technik auch im anschließenden problemzentrierten Interview eingesetzt, da sie nicht nur zur „Voruntersuchung“ (ebd.) geeignet ist, sondern auch als „Element der Hauptuntersuchung“ (ebd.) betrachtet werden kann.

Beim narrativen Interview geht Witzel von zwei Phasen aus: Die eine Phase bildet die „Anfangs- bzw. Haupterzählung“ (ebd., S. 48), die zweite Phase das „narrative Nachfragen“ (ebd.). In der ersten Phase müssen die „Interviewten [...] angeregt werden, sich in ihrer Erzählweise an dem logischen Zusammenhang der erlebten Ereignisse zu orientieren“ (ebd.). Auf die Interviews mit den Kindern der AG Geld bezogen bedeutet dies, dass sich Fragen um einen in der Nähe ansässigen Discounter drehen, der sich im Ein-

zugsgebiet befindet. Dabei ist bekannt, dass die Kinder öfter in diesem Geschäft einkaufen und ihnen daher der Umgang mit Geld geläufig ist. Um ein „Thema mit narrativer Generierungskraft zu finden“ (ebd.) wurde die Frage gestellt, wie der Umgang mit Geld funktioniert. Nach der abgeschlossenen „Haupterzählung“ (ebd.) wurde gefragt, woher der Chef sein Geld bekommt. Wichtig bei Nachfragen ist, dass es um eine „Explizierung des Sachverhalts“ (ebd.) geht und nicht um „Meinungs- oder Einstellungsfragen“ (ebd.). Beim Interviewten soll der Erzählfaden ergänzt und somit der Themenbereich detailliert dagegengestellt werden (vgl. ebd.). Dafür ist es nach Meinung von Witzel entscheidend, mit den Nachfragen am Erzählten anzuknüpfen (vgl. ebd., S. 50).

Witzel nennt als dritte Phase noch „small-talk“ (ebd., S. 49), der sich in „gelockerter Atmosphäre ohne Tonband“ (ebd.) ergeben kann. Im Rahmen der AG Geld spielt diese Phase allerdings keine Rolle, da die Interview-Situation den Kindern als Unterricht bekannt ist und somit keine Gefahr besteht, dass sie durch die Tonbandaufnahme blockiert werden könnte (vgl. ebd.).

Das narrative Interview soll das kritisch zu betrachtende „Frage-Antwort-Thema“ (ebd., S. 47) aufbrechen. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass es sich bei der Zielgruppe um Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren handelt und deshalb nicht davon auszugehen ist, dass von ihnen eine komplette „narrative Gesprächsstruktur“ (ebd., S. 96) aufgebaut werden kann. Das zeigen auch die Erfahrungen aus der AG Geld, da ein Kredit von den Kindern nicht in seiner Gesamtheit erfasst wird. Die Kinder erkennen nicht, dass man beispielsweise für geliehene 500 Euro Zinsen zahlen muss. Für sie steht vielmehr fest, dass genau 500 Euro zurückgezahlt werden müssen. Wohl aber führt eine Betrachtung der einzelnen Bausteine, beispielsweise die Tauschfunktion des Themenblocks Geld, zu einer narrativen Interviewsituation. Wenn das Thema von den Kindern darüber hinaus noch mit Bildern ausgestaltet werden kann, besteht die begründete Hoffnung, dass „der Hauptteil des narrativen Interviews [...] aus der Erzählung selbsterlebter Ereignisse durch den Informanten“ (Flick/v. Kardorff/Keupp/v. Rosenstiel/Wolff 1995, S. 183) besteht.

3.1.2. Zusammenfassung der Ergebnisse der AG Geld

Thematisch war die AG Geld in Themenblöcke aus den Kreditbausteinen Geld, Zeit, Risiko und Transport unterteilt. Die folgenden Ergebnisse der AG Geld sind einer narrativen Interviewphase entnommen, die relativ zu Beginn der AG Geld durchgeführt, aufgezeichnet und für die vorliegende Untersuchung als Basismaterial transkribiert wurde.

Im weiteren Verlauf der AG Geld wurden die Ergebnisse dieser ersten Unterrichtssequenz weiterentwickelt und für den Interview-Leitfaden entsprechend verfeinert.

3.1.2.1. Kreditbaustein Geld

Geld als Tausch- und Zahlungsmittel

Die Kinder der AG Geld konnten ganz klar ihre Vorstellungen dazu äußern, dass die Menschen vor über 2000 Jahren ihre Waren noch tauschten, anstatt mit Geld zu bezahlen. Außerdem scheinen sie eine Vorstellung davon zu haben, dass die Erfindung des Geldes schon lange her ist, sie wird auf über 2000 Jahre terminiert. Dies zeigt beispielsweise ein Ausschnitt aus dem Gesprächsprotokoll der AG Geld (I = Interviewer; B = Befragter):

„I: Was glaubt ihr, wie lange es schon Geld gibt?

B: Ich glaube schon mindestens 2000 Jahre.

I: Wie kommst du jetzt auf 2000 Jahre?

B: Weil es jetzt schon 2007 ist. Es gab ja auch vorher schon Geld.

I: Und was war vor 2007 Jahren?

B: Nach den Steinzeitmenschen haben sie noch gar nicht mit Geld gehandelt. Da haben sie getauscht. Mit Reis und Kühen und so.“

Geld als Rechenmittel

Mit Geld kann man ganz einfach rechnen. Diese Möglichkeit erkennen die Kinder und teilen wie selbstverständlich einen fiktiven Gewinn auf, der an die Arbeiter verteilt wird. Dies wird beispielhaft am folgenden Gesprächsausschnitt deutlich:

„B: Also wenn jetzt einer in einer Autofabrik arbeitet, Autohaus Kahle zum Beispiel, dann verkaufen die da ja Autos. Und wenn die Autos verkaufen, dann wird das [Geld] auf die Leute verteilt, die da arbeiten. Also wenn da 100 Leute arbeiten und die nehmen 200 Euro ein, dann bekommt jeder 2 Euro.“

Geld als Wertaufbewahrungsmittel

Den Kindern der AG Geld scheint die Wertaufbewahrungsfunktion schon klar zu sein, auch wenn sie von ihnen nicht explizit genannt wird. Allerdings wird deutlich, dass Geld schon einem gewissen Gegenwert entspricht. Ansonsten wäre es vermutlich nicht denkbar, dass geliehenes Geld ein Pfand in Form eines wertvollen Gegenstandes erset-

zen kann. Dies wird beispielhaft am folgenden Ausschnitt aus dem Gesprächsprotokoll der AG Geld deutlich:

„B: Außerdem muss man die Bank auch erst mal überzeugen, dass man das Geld zurückbezahlt.

I: Und wie macht man das?

B: Ich weiß es. Wenn man irgendetwas Wertvolles hat, dann gibt man das da [bei der Bank] ab, und wenn man das Geld nicht bezahlt, dann dürfen die das behalten, so wie ein Pfand.“

Fazit: Die Funktionen des Geldes als Tausch- und Zahlungsmittel, als Rechenmittel und auch als Wertaufbewahrungsmittel werden von den Kindern der AG Geld wahrgenommen.

3.1.2.2. Kreditbaustein Zeit

Die Kinder der AG Geld scheinen eine Vorstellung davon zu haben, dass sich nicht jeder Mensch so viel Geld leihen kann, wie er möchte. Darüber hinaus scheinen die Kinder zu wissen, dass man Geld auch nicht für einen unbegrenzten Zeitraum ausleihen darf. Beispielhaft zeigt sich das an folgendem Gesprächsausschnitt:

„B: Ich finde das irgendwie komisch, weil dann können sich ja alle viel Geld leihen. Dann gäbe es keine Armen mehr.

I: Wie würdest du denn sagen, wie das ist?

B: Ich weiß es nicht, aber ich würde sagen, dass man das Geld nur für eine begrenzte Zeit ausleihen darf.

I: Wie würdest du denn sagen, wie das ist?

B: Ich weiß es nicht, aber ich würde sagen, dass man das Geld nur für eine begrenzte Zeit ausleihen darf.“

Fazit: Der Faktor Zeit wird bei der Betrachtung des Themas von den Kindern der AG Geld wahrgenommen.

3.1.2.3. Kreditbaustein Risiko

In den Gesprächen mit den Schülern im Rahmen der AG Geld wurde sehr deutlich, dass der Bereich Risiko im Rahmen des Leitfaden-Interviews nicht explizit berücksichtigt werden kann. Dafür sprechen drei wesentliche Gründe:

1. Die Kinder können die Begriffe des Interessenbereiches Risiko, wie beispielsweise Versicherung, Absicherung, versichern, absichern und Risiko, nicht erklären und ihnen auch keine Bedeutung zuordnen.

Fazit: Der Risiko-Begriff ist für Kinder der AG Geld nicht erklärbar.

2. Die Kinder können auch nicht erklären, wer beispielsweise bei einem Unfall (in unserem Fall Autounfall und Krankenkasse) für die Kosten aufkommt. Ihnen ist auch nicht klar, dass der Autofahrer eine Versicherung abschließt, in die alle Versicherten einzahlen, und diese Gemeinschaft im Falle einer Versicherungsleistung für den Einzelnen aufkommen muss.

Fazit: Eine Versicherungsgemeinschaft wird von den Kindern der AG Geld nicht wahrgenommen.

3. Beim Thema „Geld leihen“ gehen die Kinder davon aus, dass wenn sie sich Geld leihen, sie nur den geliehenen Betrag zurückzahlen. Ihnen ist deshalb nicht klar, dass in der Kreditsumme mindestens Zinsen für den Kreditzeitraum der Bank enthalten sein müssen.

Dies verdeutlicht auch ein Gesprächsausschnitt aus einem Gespräch mit den Schülern im Rahmen der AG Geld:

„I: Wenn ihr euch 500 Euro von der Bank leiht, was glaubt ihr dann, wie viel ihr zurückzahlen müsst?

B: 500 Euro (von mehreren Schülern gesagt)

I: Also man leiht sich 500 Euro und muss auch genau 500 Euro zurückzahlen?

B: Nein, man kann das Geld auch im Laufe der Zeit zurückzahlen, zum Beispiel 5 Euro pro Woche, und wenn man dann die 500 Euro zurückbezahlt hat, dann hat man keine Schulden mehr.“

Fazit: Die Bedeutung von Zinsen wird von den Kindern der AG Geld nicht wahrgenommen. Allerdings wird dieser Punkt in den Interview-Leitfaden eingearbeitet, da Zinsen nicht nur im Bereich Risiko, sondern im Kreditbaustein Zeit eine Rolle spielen.

3.1.2.4. Kreditbaustein Transport

Im Gespräch mit den Kindern der AG Geld wird die Vorstellung deutlich, dass Geld transportiert werden kann. Allerdings scheint nicht klar zu sein, dass der Transport von Geld wiederum Kosten erzeugt und damit an sich auch Geld kostet. Dies zeigt beispielhaft der folgende Gesprächsausschnitt aus der AG Geld:

„B: Wenn man jetzt irgendwo arbeitet, dann überweist der Chef Geld auf das Konto.“

Fazit: Die Kinder der AG Geld nehmen wahr, dass Geld durch eine Bank transportiert werden kann.

3.2. Das Problemzentrierte Interview

Die Leitfadengestaltung für die Interviews zur Erfassung der Schülervorstellungen orientiert sich an dem von Witzel genannten „Problemzentrierten Interview“ (Witzel 1982, S. 66 ff.). Die wesentlichen Aspekte dieser Interview-Technik, auf deren Grundlage der Leitfaden aufgebaut ist, sollen deshalb hier in ihren Grundzügen vorgestellt werden.

Zunächst soll aber noch darauf hingewiesen werden, dass der Interviewleitfaden, im Hinblick auf das Problemzentrierte Interview, mehr als „Gedächtnisstütze für den Interviewer“ (ebd., S. 90) gedacht ist und weniger „ein Skelett für einen vorstrukturierten Fragebogen“ (ebd.) abgeben soll. Allerdings ermöglicht der Leitfaden während des Problemzentrierten Interviews „dem Forscher wichtig erscheinende Themenbereiche abzudecken und fehlende nachzufragen“ (Flick/v. Kardorff/ Keupp/ v. Rosenstiel und Wolff 1995, S. 78).

Gropengießer führt aus, dass „eine mündliche Kommunikationsform das Mittel der Wahl [...] [ist], mit der Freiheit des Interviewers, die Reihenfolge der Interventionen je nach Situation zu wählen und sie frei zu formulieren. Genauso notwendig ist die Möglichkeit, neu im Interview auftauchenden Aspekten mit Ad-hoc-Fragen nachzugehen“ (Gropengießer 2001, S. 130).

Vor Beginn des Interviews werden in der Rekrutierungsphase „einige bedeutsame demographische Daten der Befragten“ (Friebertshäuser 1997, S. 380) erfasst. Die Datenerfassung vor Gesprächsbeginn ist deswegen sinnvoll, um „das spätere Interview von solchen – möglicherweise auch heiklen – Fragen zu entlasten“ (ebd.), wie beispielsweise in der vorliegenden Untersuchung die Frage der Nationalität. Für die Erfassung dieser Sozialdaten empfiehlt Witzel einen Kurzfragebogen (vgl. Witzel 2000, S. 4). Als Alternative zum Gesprächsbeginn schlägt er vor, den Kurzfragebogen erst am Ende des Interviews zu stellen, damit sich nicht schon von Beginn an ein Frage-Antwort-Schema entwickelt (vgl. Flick 1999, S. 107).

Der Einstiegsphase in das Problemzentrierte Interview misst Witzel große Aufmerksamkeit bei. In ihr gilt es, eine „narrative Gesprächsstruktur“ (Witzel 1982, S. 96) aufzubauen. Dies kann erreicht werden, indem die Biographie des Befragten berücksichtigt wird (vgl. ebd., S. 74). Dann ist es für die Kinder auch leichter, dass in der Anfangspha-

se die „inhaltliche Abfolge und Gliederungspunkte“ (ebd., S. 96) weitgehend von ihnen entwickelt werden können.

Witzel skizziert für das Problemzentrierte Interview die drei Grundpositionen Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung, die an dieser Stelle wegen der Bedeutung für die vorliegende Untersuchung zusammengefasst vorgestellt werden sollen.

Problemzentrierung

Um die Äußerungen der interviewten Kinder verstehend nachvollziehen zu können und entsprechend nachzufragen, orientiert sich das Interview an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung. Dabei interpretiert der Interviewer vor, nutzt die subjektive Sichtweise der Befragten und spitzt das Gespräch konkreter auf das Forschungsproblem zu (vgl. Witzel 2000, S. 3). Friebertshäuser verdeutlicht, dass in diesem Stadium bereits Erkenntnisse und Ergebnisse in das Problemzentrierte Interview einfließen können (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 380 ff.).

Gegenstandsorientierung

Witzel bezeichnet das Problemzentrierte Interview bei der Gegenstandsorientierung als wichtigstes Instrument im Zusammenhang mit einer Methodenkombination. Diese soll einen flexiblen Umgang gegenüber den Anforderungen des Untersuchungsgegenstandes ermöglichen. So lässt sich das Problemzentrierte Interview mit einem standardisierten Fragebogen kombinieren und die Kommunikation während der Interviewphase stärker auf Narration oder Dialogverfahren abwandeln (vgl. Witzel 2000, S. 3).

Prozessorientierung

Die Prozessorientierung ist im Sinne eines ungezwungenen Interviewverlaufs von entscheidender Bedeutung, da durch Offenheit und Problemverständnis die Erinnerungsfähigkeit und Selbstreflexion des Befragten gefördert werden kann. Unklarheiten und besonders Widersprüchlichkeiten können besonders dann aufgefangen werden, wenn es dem Interviewer gelingt, durch biographische Nachfragen eine vertrauensvolle Gesprächsentwicklung zu fördern (vgl. Witzel 2000, S. 3).

Friebertshäuser ergänzt diese Sichtweise durch die Feststellung einer hohen Sensibilität, die beim Interviewer die Flexibilität erfordert, durchaus neue Themenbereiche zu berühren.

ren und die Gesprächsentwicklung situativ anzupassen. Die wichtigste Voraussetzung dafür ist eine angenehme Gesprächsatmosphäre und eine generelle Anerkennung des Gesprächspartners (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 380 ff.).

Nach der vorformulierten Einstiegsfrage verläuft die weitere Gestaltung des Gesprächsverlaufs „dann zum einen mit den erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien Gesprächseinstieg, allgemeine Sondierung und Ad-hoc Fragen; zum anderen mit den verständnisgenerierenden Strategien der spezifischen Sondierungen mit den Elementen Zurückspiegelungen, Verständnisfragen und Konfrontation“ (Witzel 2000, S. 5).

Zunächst dient die *vorformulierte Einstiegsfrage* als Gesprächsmittel, das die Zentrierung auf das zu untersuchende Problem lenken soll. Beabsichtigt ist, dass dies für den Interviewpartner wie ein leeres Blatt wirkt, das er mit seinen Worten füllt.

Während der *allgemeinen Sondierung* im weiteren Gesprächsverlauf werden vom Interviewer thematische Aspekte der Einleitungsfrage aufgegriffen. Dies soll den Interviewten zu einer detaillierten Erzählsequenz ermutigen, in der auch unklare oder fehlende Begriffe erläutert und Zusammenhänge zu Handlungen des Interviewten erklärt werden können.

Um Interviews besser miteinander vergleichen zu können werden *Ad-hoc Fragen* eingesetzt. Sie dienen dem Interviewer außerdem dazu, bisher ausgeklammerte Problembe-
reiche anzusprechen. Dabei ergeben sie sich aus dem Leitfaden und können durchaus standardisierte Frageelemente enthalten.

Zu den verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien zählt Witzel spezifische Sondierungen, die sich deduktiver Aspekte bedienen. Der Interviewer setzt dazu sein im Verlauf des Interviews erworbenes Wissen ein. Mit der *Zurückspiegelung* von Äußerungen des Interviewten soll die Selbstreflexion gestützt und die eigene Sichtweise gestärkt werden. Mittels *Klärender Verständnisfragen* sollen Widersprüche aufgedeckt oder alltägliche Selbstverständlichkeiten näher beleuchtet werden. Mit *Konfrontationen* können schließlich detailliertere Ansichten erfragt werden, wobei ein gutes Vertrauensverhältnis wichtig ist, um beim Interviewten kein Rechtfertigungsdruck zu erzeugen.

Bei, durch einen hermeneutischen Prozess gekennzeichneten, Problemzentrierten Interview gibt Witzel Auskunft darüber, wann von den erzählungsgenerierten Fragen zu den verständnisgenerierenden Fragen gewechselt werden sollte. Zunächst sucht der Interviewer nach narrativen Erzählmustern, die er durch neue Muster mittels verständnisgenerierender Fragetechniken ergänzt (vgl. Witzel 2000, S. 6).

Lamnek teilt das Problemzentrierte Interview in vier Phasen ein. Dem Interview schaltet er allerdings noch einen standardisierten Kurzfragebogen vor, wobei dadurch die narrative Gesprächsstruktur nach Aussage von Lamnek unterbrochen wird (vgl. Lamnek 1995, S. 74 ff.).

Den ersten Abschnitt des Problemzentrierten Interviews bestimmt eine erzählende Gesprächsstruktur, die das Thema des weiteren Interviews kennzeichnet.

In der zweiten Phase wird der Interviewte durch ein Beispiel zum narrativen Erzählen angeregt. Die Erzählsituation soll dahingehend münden, Vorurteile gegenüber bestimmten Themen abzubauen und detaillierter zu antworten.

Wie auch Witzel (vgl. Witzel 1985, S. 248) weist Lamnek in Phase drei auf die ‚spezifische Sondierung‘ hin (vgl. Lamnek 1995, S. 74 ff.). Dabei versucht der Interviewer verständnisvoll die Äußerungen des Interviewten nachzuvollziehen. Insgesamt stehen zur Verständniserzeugung drei Möglichkeiten zur Verfügung.

Eine Form besteht aus der ‚Zurückspiegelung‘. Dabei bedient sich der Forscher dem Gesagten des Interviewten, indem er ihm mit seinen eigenen Worten antwortet und ihm so eine Gesprächskorrektur ermöglicht. Die zweite Möglichkeit besteht in einer ‚Verständnisfrage‘, die zur Klärung von unklaren Äußerungen führen kann. Als dritte und letzte Möglichkeit führt Lamnek noch die ‚Konfrontation‘ des Interviewten mit dem von ihm Gesagten an. Allerdings weist er auf einen sensiblen Umgang damit hin, um die Atmosphäre des Interviews nicht zu verderben.

In der vierten Phase des Problemzentrierten Interviews sollen nach Darstellung von Lamnek ‚ad-hoc Fragen‘ möglich sein. Dabei kann der Interviewer Themenbereiche ansprechen, die bisher noch nicht vom Befragten aufgegriffen worden sind (vgl. ebd.).

3.3. Stichprobenauswahl

3.3.1. Alterseingrenzung der Zielgruppe

Für die vorliegende Untersuchung wird das Alter der Zielgruppe auf 8 – 11 Jahre (entspricht dem 3. und 4. Grundschuljahrgang) festgelegt und in der „Übersicht über die befragten Kinder“⁷ entsprechend unterteilt.

Die Festlegung der Zielgruppe auf den dritten und vierten Schuljahrgang folgt der Überlegung, dass Kinder „mit zunehmendem Alter [...] immer differenziertere Vorstellungen über Geld [entwickeln] und [...], entsprechend ihrer wachsenden geistigen Fähig-

⁷ Siehe Abschnitt B 3.3.3.

keiten, zu abstrakterem Denken in komplexen Zusammenhängen fähig“ (Unglaube 2002, S. 22) sind. Unglaube verdeutlicht die Grundlage hierfür, die „einerseits in den ablaufenden Entwicklungs- und Reifungsprozessen zu finden [ist], andererseits aber auch durch Lernprozesse bedingt, die einen erweiterten Umgang mit Geld und wachsende Erfahrungen in der Bedeutung von Geld als Ausgangspunkt haben“ (ebd.).

Die untere Altersgrenze ab 8 Jahren (3. Schuljahrgang) zielt auf das bis dahin erworbene Zahlenverständnis ab, mit dem sich die Bedeutung von Geld als ein sinnvolles Bezugssystem für Kinder darstellt (vgl. Kiper 1992, S. 26). Auch Berti/Bombi sehen in diesem Alter das Verständnis von Geld für Arbeit (vgl. Berti/Bombi 1988, S. 28 f.).

Ab ca. 11 Jahren sieht Mayer bei Kindern die Entwicklung eines vollständigen Bildes „grundlegender ökonomischer Phänomene“ (Mayer 1998, S. 118). Diese Entwicklung korrespondiert mit der schon von Piaget genannten „Phase der formalen Operationen“ (ebd.). Dies scheint nach Meinung von Kirchler deswegen bedeutsam, da „die wirtschaftliche Sozialisation [...] ziemlich treu Piagets Theorie zu folgen“ (Kirchler 1999, S. 88) scheint. Damit markieren 11-Jährige die obere Altersgrenze (4. Schuljahrgang) der vorliegenden Untersuchung, da auch das Denken der Kinder, wiederum angelehnt an Piaget, „nicht mehr auf die gegebenen Informationen eingeschränkt“ (ebd.) ist. Außerdem ist davon auszugehen, dass ab der 5. Klasse „ökonomische Bildung in zumeist vier verschiedenen Schulformen (in der Regel Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) mit unterschiedlichen Konzepten für die Sekundarstufe I und II“ (Kaminski/Brettschneider/Eggert/Hübner/Koch 2007, S. 87) unterrichtet wird und damit eine verallgemeinerte Aussage für die Zielgruppe dieses Samples nicht mehr möglich wäre.

3.3.2. Rekrutierung der Testpersonen

Zunächst wurden verschiedene Grundschulen in Hannover kontaktiert und bei den Schulleitungen die Bereitschaft und Unterstützung bei der Durchführung der Interviews erfragt. Anschließend wurden die Lehrer der kontaktierten Schulen durch einen Aushang animiert, Kinder für ein Interview zum Thema Geld zu melden. Aus diesem Testpersonen-Pool wurden dann auf Grundlage der Übersicht über die befragten Kinder die Schüler für die Interviews rekrutiert.

Wenn ein gesprächsbereites Kind gefunden wurde, wurde darauf geachtet, dass die „unmittelbare Kontaktaufnahme [...] Teil der Gestaltung der Untersuchungsbedingungen im Allgemeinen [...] [ist], wo der Forscher/Interviewer eine bestimmte Rolle vom

Befragten zugeschrieben bekommt“ (Witzel 1982, S. 94 f.). Gemäß „der Gegenstandsorientierung des Forschungsprozesses muss die Interviewerrolle positiv in Bezug auf die Fragestellung und die Erfahrungen der Befragten bestimmt werden“ (ebd.).

3.3.3. Demographische Beschreibung der Stichprobe

Um der Gefahr einer Verallgemeinerung der Ergebnisse einer einzigen Fallanalyse entgegenzuwirken (vgl. Witzel 1982, S. 79), werden immer zwei Kinder eines Geschlechts innerhalb einer Altersgruppe und der dazugehörigen Testgruppe interviewt. Berücksichtigt wird hierbei die Meinung von Lamnek, dass es bei der qualitativen Forschung „nicht um eine große Zahl von Fällen [geht], sondern um für die Fragestellung typische Fälle“ (Lamnek 1993, S. 195). Insgesamt umfasst die gesamte Stichprobe 32 Interviews. Leitend bei der Erstellung der Übersicht über die befragten Kinder sind die Aspekte „der Ökonomie und der Vollständigkeit der für die Untersuchung relevanten Ergebnisse“ (Merkens, 1997, S. 104). Eine Übersicht über die befragten Kinder ist vor Beginn für die vorliegende Untersuchung deswegen von Bedeutung, da durch die vorliegende theoriegeleitete Untersuchung „etwas Typisches über [...] ein Feld“ (ebd.) ermittelt werden soll und „Generalisierungen angestrebt werden“ (ebd.).

Die Aufteilung der gesamten Stichprobe ist aufgeführt in der Übersicht über die befragten Kinder. An ihr orientiert sich die Rekrutierung der Kinder, wobei den einzelnen Interviews jeweils eine Interview-Nummer zugeordnet ist. Die Interview-Nummer wird anschließend in einer Sammeliste erfasst. So können in der Auswertungsphase alle Testmaterialien den jeweiligen Interviews zugeordnet werden und ermöglichen eine transparente Datenerhebung.

Unterteilt wird die Stichprobe $N = 32$ in zwei Testgruppen (TG 1 und TG 2).

TG 1 setzt sich aus 16 Kindern von Familien ohne Migrationshintergrund zusammen, entsprechend 50 Prozent, die übrigen 16 Kinder stammen aus Familien mit Migrationshintergrund, entsprechend ebenfalls 50 Prozent. Eine Unterteilung der Gesamtstichprobe in diese beiden Testgruppen ist deshalb notwendig, um gesicherte Aussagen über Kinder mit und ohne Migrationshintergrund machen zu können. Beide Testgruppen sind jeweils unterteilt in 8 Schüler der 3. Klasse, entsprechend 50 Prozent, und 8 Schüler der 4. Klasse, entsprechend ebenfalls 50 Prozent. Die 8 Interviews sind wiederum unterteilt in vier Mädchen, entsprechend 25 Prozent, und vier Jungen, entsprechend ebenfalls 25 Prozent.

Zusätzlich ist die gesamte Stichprobe unterteilt in die beiden sozialen Herkunftsguppen „hoch / gehoben“ (entsprechend 50 Prozent) und „mittel / niedrig“ (entsprechend ebenfalls 50 Prozent).

Übersicht über die befragten Kinder								
soziale Herkunfts- gruppen	Gesamt N = 32 / 100%							
	TG 1, Kinder ohne Migrationshintergrund N = 16 / 50%				TG 2, Kinder mit Migrationshintergrund N = 16 / 50%			
	8-9 Jahre oder 3. Klasse N = 8 / 25%		10-11 Jahre oder 4. Klasse N = 8 / 25%		8-9 Jahre oder 3. Klasse N = 8 / 25%		10-11 Jahre oder 4. Klasse N = 8 / 25%	
	N = 4 / 12,5%	N = 4 / 12,5%	N = 4 / 12,5%	N = 4 / 12,5%	N = 4 / 12,5%	N = 4 / 12,5%	N = 4 / 12,5%	N = 4 / 12,5%
	Interview-Nummern							
hoch / gehoben (*)	01*	02*	03*	04*	17*	18*	19*	20*
	05*	06*	07*	08*	21*	22*	23*	24*
mittel / niedrig (°)	09°	10°	11°	12°	25°	26°	27°	28°
	13°	14°	15°	16°	29°	30°	31°	32°

Tabelle 9: Übersicht über die befragten Kinder „Problemzentrierte Interviews“.

3.3.3.1. Definition: Migrationshintergrund

Im Rahmen dieser Untersuchung teilen sich die befragten Schüler in Kinder mit Migrationshintergrund und in Kinder ohne Migrationshintergrund auf. Dabei stützen sich Aussagen über Personen mit Migrationshintergrund auf die Definition des Statistischen Bundesamts im Mikrozensus 2007. Zu Personen mit Migrationshintergrund zählt die gesamte ausländische Bevölkerung. Dabei ist es unabhängig, ob sie im Inland oder im Ausland geboren worden sind. Neben allen Zugewanderten zählen auch die in Deutschland geborenen eingebürgerten Ausländer dazu. Dabei leitet sich der Migrationshintergrund aus dem Migrationsstatus der Eltern ab. Dies gilt auch dann, wenn nur ein Elternteil die Migrationsbedingung erfüllt (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 407).

3.3.3.2. Definition zur Bildung der Gruppen sozialer Herkunft

Die gesamte Stichprobe ist unterteilt in die zwei sozialen Herkunftsgruppen „hoch/gehoben“ und „mittel/niedrig“. Dabei ist „mit dem Konstrukt der sozialen Herkunftsgruppen [...] seit 1982 für die Sozialerhebung ein Indikator geschaffen worden, der Zusammenhänge zwischen ökonomischer Situation und Bildungstradition im Elternhaus [...] messbar macht“ (BMBF 2007, S. 492).

Da für die vorliegende Untersuchung die interviewten Kinder als Datenquelle dienen und damit die berufliche Einschätzung der Eltern als schwierig zu bewerten ist, sind die vom BMBF definierten vier Gruppen der sozialen Herkunft „hoch“, „gehoben“, „mittel“ und „niedrig“ (ebd., S. 493) für dieses Sample zusammengefasst in die zwei Gruppen sozialer Herkunft „hoch / gehoben“ und „mittel / niedrig“. Grundlage für die Einteilung in die beiden genannten Gruppen sozialer Herkunft sind die vom BMBF genannten Kategorien zur beruflichen Stellung.

Zur Charakterisierung der sozialen Herkunftsgruppen stehen insgesamt die zwei Indikatoren Lehrer und die Strukturdaten der Stadtteile und Stadtbezirke 2007 der Stadt Hannover zur Verfügung.

Indikator 1: Lehrer

Als erster Indikator für die Einschätzung der sozialen Herkunft dient die Meinung der Lehrer. Dabei ist zu beachten, dass personenbezogene Daten, beispielsweise der Beruf oder die Arbeitsstelle, von der Schule nicht erfasst werden. Die Einschätzung des Lehrers über die soziale Herkunft der Schüler beruht daher auf persönlichem Kontakt mit den Eltern.

Indikator 2: Strukturdaten 2007

Als zweiter Indikator gelten die Strukturdaten 2007 der Landeshauptstadt Hannover. Grundlage dieser Daten sind „die Familienhaushalte mit Transferleistungen zur Sicherung des Lebensunterhaltes nach Stadtteilen“ (Landeshauptstadt Hannover 2007, S. IX-5 f.). Danach werden die Interviews mit Kindern mit mittlerem/niedrigem sozialen Hintergrund Schulen aus den Stadtteilen zugeordnet, die über dem Stadtmittelwert von 23,4 Prozent liegen, beispielsweise Linden/Limmer. Die Interviews mit hohem/gehobenem sozialen Hintergrund werden Schulen zugeordnet, die unter dem Stadtmittelwert liegen, beispielsweise Misburg/Anderten (vgl. ebd.).

3.4. Durchführung bei der Erhebung der Schülervorstellungen

Das eigentliche Interview fand am vereinbarten Termin in einem Raum im Schulgebäude statt, damit den Kindern die Rahmenbedingungen bekannt waren und sie nicht durch eine fremde Umgebung beeinflusst werden konnten. Die Interviews wurden erst nach Vorlage schriftlicher Einverständniserklärungen der Eltern durchgeführt. Die Kinder wurden über den Sinn und Zweck der Befragung informiert und auch darüber, dass die Teilnahme absolut freiwillig ist. So wurde ihnen versichert, dass es für die Befragung keine Noten gibt, das Gespräch jederzeit beendet werden kann und alle Angaben anonym behandelt werden.

Um die Kinder nicht zu überfordern und ihnen nicht den Spaß am Gespräch zu nehmen, dauerte die Befragung insgesamt nicht länger als ca. 30 Minuten. Alle Gespräche wurden elektronisch aufgezeichnet, so dass ergänzende Hinweise der Schüler, die nicht anderweitig festgehalten wurden, mit aufgenommen werden konnten. Die Aufnahme diente ausschließlich der späteren Transkription und ermöglichte es so dem Interviewer, sich auf das Gespräch zu konzentrieren ohne durch das Protokollieren abgelenkt zu werden. Für die Fragen wurde eine möglichst einfache Sprache verwendet, um einen besseren Zugang auch bei den Kindern mit Migrationshintergrund zu finden.

Die sozialstatistischen Angaben wurden in der Einführungsphase des Interviews ermittelt.

3.5. Der Interviewleitfaden

Prozessorientierte Entwicklung des Leitfadens

Ausgangspunkt für die Gestaltung des Leitfadens war die thematische Rahmenhandlung der Kreditbausteine und die damit verbundenen Erfahrungen aus der AG Geld. Dabei konnten die einzelnen Themenblöcke im Unterricht mit den Kindern ausführlich diskutiert und von verschiedenen Standpunkten aus beleuchtet werden. So ergab sich im Verlauf der AG Geld ein Leitfaden, der mit den Unterrichtserfahrungen und den Anregungen der Kinder immer weiter verbessert werden konnte.

Aufbau

Wegen der besseren Lesbarkeit ist der Leitfaden „tabellarisch aufgebaut und thematisch gegliedert“ (Gropengießer 2001, S. 134). In der linken Spalte sind jeweils die nummerierten Oberthemen aufgeführt, die rechte Spalte enthält Hinweise, die auf das jeweilige

Erkenntnisinteresse schließen lassen, wie beispielsweise „Tauschhandel“. In der mittleren Spalte finden sich Fragen, Impulse und Nachfragen.

Der Leitfaden ist aufgrund der Fragestellung dieser Untersuchung „Welche Vorstellungen bei Kindern sind hinsichtlich der Kreditbausteine Geld, Zeit und Transport vorhanden?“⁸ in die drei Themenbereiche des Kreditverständnisses gegliedert: 1. Geld allgemein, 2. Zeit, 3. Geldtransport. Der vierte Bereich ‚Risiko‘ wird, wie bereits begründet, nicht im Leitfaden aufgenommen. Der Bereich Nachhaltigkeit ist in alle Themenbereiche integriert.

Zu Beginn des Interviews wird dem Kind die Anonymisierung des Gesprächsprotokolls zugesichert und die Untersuchungsfrage erläutert. Zur Erhebung der sozialstatistischen Angaben beginnt das Interview mit einem Kurzfragebogen.

Um eine narrative Interviewstruktur aufzubauen, beginnt das Interview mit der vorformulierten Einleitungsfrage: „Wenn du einem anderen Kind etwas über Geld sagen solltest – was würdest du ihm sagen?“. Diese Frage „dient der Zentrierung des Gesprächs auf das zu untersuchende Problem“ (vgl. Witzel 2000, S. 5).

Insgesamt lassen sich die Interventionen des weiteren Gesprächsverlaufs der mittleren Spalte formal einteilen in:

1. Allgemeine Sondierungen

Hier wird der thematische Aspekt von Geld aus der Einleitungsfrage aufgegriffen, wie beispielsweise: „Wozu gibt es eigentlich Geld auf der Welt?“. Diese offene Art der Fragestellung bietet dem Kind die Möglichkeit, diese in eigenen Worten und mit den ihm zur Verfügung stehenden eigenen Mitteln zu füllen. Die folgende Nachfrage, wie beispielsweise „erzähl doch mal, was dir dazu einfällt“ soll noch einmal vom traditionellen Frage-Antwort-Interview ablenken (vgl. Witzel 2000, S. 5; Lamnek 1995, S. 75 ff.).

2. Spezifische Sondierungen

In dieser Phase werden die drei, von Lamnek und Witzel genannten, verschiedenen Möglichkeiten zu aktiven Verständnisgenerierung genutzt. Dazu stehen dem Interviewer die Instrumente der Zurückspiegelung, der Konfrontation und der Verständnisfrage zur Verfügung (vgl. ebd.). Dazu könnte, beispielsweise im

⁸ Siehe Teil A, Abschnitt 4.

Rahmen einer Vorgangsbeschreibung, gefragt werden: „Wie funktioniert das genau? Beschreib doch mal.“

3. Ad-hoc-Fragen, die notwendig sind, „wenn bestimmte Themenbereiche, die auch die Vergleichbarkeit der Interviews sichern, von den Interviewten ausgeklammert wurden“ (Witzel 2000, S. 6). Dazu zählen Fragen, Bemerkungen und Hinweise auf Gegensätze. Diese Fragen werden während des Interviews frei formuliert und sollen die Verständlichkeit der Äußerungen verbessern. Ad-hoc-Fragen sind vorab nicht zu fixieren (vgl. Witzel 2000, S. 6; Lamnek 1995, S. 75 ff.).

Sollte es im Sinne des hermeneutischen Prozesses während des Interviews nötig sein, wechselt der Interviewer von erzählungsgenerierenden Fragen zu verständnisgenerierenden Fragen. Da dieses nicht vorhersehbar ist, ist es weder festgelegt noch im Leitfaden gekennzeichnet.

	<p>haben. Wenn du einem anderen Kind etwas über Geld sagen solltest – was würdest du ihm sagen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Was gehört für dich (noch) dazu? ➔ Was fällt dir selbst ein, wenn du das Wort Geld hörst? ➔ Geld hat ja was mit kaufen, verkaufen, handeln und so weiter zu tun. Womit noch? ➔ Gibt es ein besonderes Erlebnis oder eine Geschichte, die du im Zusammenhang mit Geld erlebt hast? 	<ul style="list-style-type: none"> - Themenfeld (ungestützt) - Spontane Assoziationen - Themenfeld (gestützt) - Erfahrungshorizont
<i>1: weiter Geld</i>	<p>Wozu gibt es eigentlich Geld auf der Welt? Erzähl doch mal, was dir dazu einfällt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Stell dir vor, es würde kein Geld geben? Was würde passieren? ➔ Was gab es vor dem Geld? Wie haben die Menschen ohne Geld eingekauft? <ul style="list-style-type: none"> ➔ Welche Vor- und Nachteile hatte das? ➔ Ist Geld wertvoll? ➔ <i>Wenn ja:</i> Erzähl doch mal, warum ist es das? ➔ Gibt es etwas Wertvolleres als Geld? ➔ Gibt es auch Dinge, die man mit Geld nicht kaufen kann? 	<p><i>Nutzen des Geldes (Kenntnisse) -Vision</i></p> <p><i>Tauschhandel</i></p> <p><i>Zahlungsmittel</i></p> <p><i>Rechenmittel/ Aufbewahrung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Intrinsischer Wert - Begründung - Substitution - materiell <-> immateriell <p><i>Verteilung Geld (Kenntnisse)</i></p>
<i>Gerechtigkeit Geld</i>	<p>Manche Menschen, wie beispielsweise Fußballspieler oder Pop-Stars, bekommen viel mehr Geld als andere Menschen, die auch arbeiten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wertvorstellungen - Meinung - Begründung

	<p>größere Wünsche zu erfüllen? Also etwas zu kaufen, wofür dein Taschengeld im Moment nicht reicht?</p> <p>➔ Wie lange musst du noch sparen, um dir deinen Wunsch zu erfüllen? Warum?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitraum - Begründung
<i>Gerechtigkeit</i>	<p>Es gibt teure Produkte von einer bestimmten Marke, aber auch günstige Produkte.</p> <p>➔ Was fällt dir dazu ein?</p> <p>➔ Nicht jeder kann sich teure Produkte leisten. Was meinst du dazu?</p>	<p><i>Nachhaltiger Konsum/kaufen (Kenntnisse)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gerechtigkeit - Begründung
<i>Kredit</i>	<p>Hast du dir schon einmal Geld geliehen?</p> <p>➔ <i>Wenn ja:</i> Erzähl doch mal. (Wie war das, wie viel, wofür, von wem?)</p> <p>➔ Wie hast du deine Schulden zurückgezahlt?</p>	<p><i>Schulden</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungshorizont - Zinsen
<i>Umwelt</i>	<p>So, kommen wir noch zu einem ganz anderen Thema.</p> <p>Viele Dinge, die es bei uns zu kaufen gibt, sind oft mehrfach in Papier und Folie eingepackt. Dadurch sammelt sich viel Müll auf der ganzen Welt.</p> <p>➔ Erzähl doch mal etwas darüber.</p> <p>➔ Was wäre, wenn es keine Verpackungen geben würde?</p>	<p><i>Nachhaltiger Konsum/kaufen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Meinung - Projektion - Müllvermeidung <p><i>Produkte aus anderen Ländern (Kenntnisse)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gerechtigkeit
<i>Ökonomische Verteilung</i>	<p>Viele Lebensmittel, beispielsweise Bananen, Apfelsinen oder Kakao, kommen aus einem</p>	

	<p>weitentfernten Land und werden bei uns im Supermarkt teuer verkauft. Die Menschen aber, die diese Lebensmittel pflanzen und ernten, bekommen viel weniger Geld für ihre schwere Arbeit, als wir im Supermarkt dafür bezahlen.</p> <p>→ Was fällt dir dazu ein?</p> <p>→ Wie findest du das, wenn du darüber nachdenkst?</p>	<p>- Erfahrungshorizont</p> <p>- Bewertung</p>
3: Geld-Transport	<p>Nun interessiert mich noch, ob du schon einmal in einer Bank oder Sparkasse warst.</p> <p>→ Wenn ja: Erzähl doch mal etwas darüber.</p> <p>→ Was hat Geld mit einer Bank (Sparkasse) zu tun?</p> <p>Bei einer Bank (Sparkasse) kann man sich ja Geld leihen. Weißt du, wie das geht?</p> <p>→ Wenn ja: Wie funktioniert das genau? Beschreib doch mal.</p> <p>Nicht jeder Mensch kann sich bei einer Bank so viel Geld leihen wie er möchte.</p> <p>→ Was fällt dir dazu ein?</p> <p>→ Was passiert, wenn jemand seine Schulden nicht zurückzahlt?</p> <p>Hast du schon einmal den Begriff Konto gehört?</p> <p>→ Was fällt dir dazu ein?</p>	<p><i>Bank (Kenntnisse)</i></p> <p>- Erfahrungshorizont</p> <p>- Geldtransport</p> <p><i>Kredit</i></p> <p>- Funktion Kredit</p> <p>- Gerechtigkeit</p> <p>- Meinung</p> <p>- Verschuldung</p> <p>- Verzinsung</p> <p><i>Geldtransportmittel (Kenntnisse)</i></p> <p>- Funktion</p>

	➔ Wozu braucht man ein Konto?	- Nutzen
<i>Abschluss</i>	<p>So, nun bin ich mit meinen Fragen fertig. Gibt es noch etwas, das du mir im Zusammenhang mit unserem Gespräch noch erzählen möchtest?</p> <p>Danke für das Interview, du hast ganz interessante Dinge gesagt.</p>	<p><i>Freie Äußerung</i></p> <p><i>Würdigung</i></p>

Tabelle 10: Interview Leitfaden „Ökonomische Vorstellungen bei Kindern“

3.6. Datenauswertung

Das Ziel dieser Untersuchung mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ist die Beibehaltung der „Systematik methodisch kontrollierter Textauswertung [...] ohne in vorschnelle Quantifizierung zu verfallen“ (Mayring 2005, S. 10 f.). Der Datenauswertung liegen folgende Punkte zugrunde:

- Fragestellung und Kinder als Interviewpartner
- Regelgeleitetheit
- Arbeiten mit Kategorien
- Gütekriterien (vgl. ebd.)

3.6.1. Fragestellung und Kinder als Interviewpartner

Fragestellung der Interviewstudie

Primäre Fragestellung: Welche ökonomischen Vorstellungen haben Kinder zu Geld, Zeit und Transport im Hinblick auf Bausteine des Kredits?

Das Ziel dieser Analyse ist die Erfassung ökonomischer Vorstellungen, insbesondere der Kreditbausteine Geld, Zeit und Transport bei Kindern. Diese sollen im Rahmen des Forschungsmodells der didaktischen Rekonstruktion mit den fachwissenschaftlichen Vorstellungen abgeglichen werden.

Kinder als Interviewpartner

Mit Kindern über Geld zu sprechen, zielt im Rahmen dieser Untersuchung darauf ab, zu erfahren, wie präsent die Kreditbausteine Geld, Zeit und Transport bei Kindern sind. Lange weist aber auch auf die Gefahr hin, „dass Kinder die Interviewsituation als eine Prüfung oder einen Leistungstest missverstehen“ (Lange 2005, S. 42). Deshalb kommt es in der Interviewsituation „entscheidend darauf an, einen guten Rapport zu erreichen“ (ebd.). Auch Mappes und Zerzer machen Vorschläge, um die „Ergebnisverzerrungen oder –einschränkungen zu vermeiden“ (Mappes/Zerzer 2005, S. 522 f.). Dazu gehört der Einsatz jung wirkender Interviewer, „die persönliche Erfahrungen mit der Zielgruppe haben“ (ebd.). Außerdem sind ein „direkter Augenkontakt und persönliche Ansprache“ (ebd.) genauso wichtig, wie die Kinder als „Arbeitspartner“ (ebd.) zu behandeln und als „Wissensexperten“ (ebd.) zu sehen. Mappes und Zerner halten fest, dass „je jünger die Kinder [sind], desto eingeschränkter die Methodenauswahl und desto begrenzter die Fragestellungen, die sich beantworten lassen“ (ebd., S. 528).

3.6.2. Regelgeleitetheit

Für die vorliegende Untersuchung wird festgehalten, dass eine Analysemethode gewählt wird, die der Zielsetzung und Fragestellung angemessen erscheint. Dabei gibt es „nicht die eine allein zielführende Analysemethode, sondern es gilt, offen zu sein für verschiedene Ansätze“ (Naderer 2007, S. 365). Friebertshäuser verdeutlicht, dass „die Methode hinsichtlich des Auswertungsverfahrens nicht festgelegt ist“ (Friebertshäuser 1997, S. 381), was dementsprechend auch für die Auswertung des problemzentrierten Interviews gilt. Bezogen auf diese Untersuchung gilt, wie in der qualitativen Forschung üblich, das „immanente Prinzip der Offenheit“ (Naderer 2007, S. 365). Dabei erlaubt „nur eine offene, unvoreingenommene Herangehensweise an das zu analysierende qualitative Datenmaterial [...] die Aufdeckung aller relevanten Aspekte, also die Erfassung von Phänomenen in ihrer ganzen Reichhaltigkeit“ (ebd., S. 366). In der objektiven Hermeneutik gehen manche Ansätze sogar so weit, „sich von bereits vorhandenem theoretischem Wissen frei zu machen“ (ebd.), indem „der Interpretationsprozess also prinzipiell offen [ist] und seine Ergebnisse jederzeit revidierbar“ (Oevermann et al. 1979, S. 391) sind. In Bezug auf die qualitative Textanalyse sei noch darauf hingewiesen, „dass es kein forschungspraktisch verwendbares prinzipielles Kriterium für den Abschluss der Interpretation eines Textes geben kann“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund des problemzentrierten Interviews bietet die qualitative Inhaltsanalyse eine sinnvolle Anschlussmöglichkeit der Auswertungsstrategie (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 381). Die vorliegende Untersuchung lehnt sich damit an die von Mayring genannte qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2005, S. 10 f.) und bedient sich dabei einer induktiven und deduktiven Herangehensweise (vgl. Witzel 2000, S. 7 f.; Mayring 2005, S. 11) zur Interpretation des Interviewmaterials, das einen permanenten Rückbezug auf den jeweiligen Einzelfall zulässt. Jedoch soll an dieser Stelle eine umfassende Methodendarstellung von Witzel (2000) und Mayring (2005) ausbleiben, da gegenstandsgemäß dieser Methode nur einzelne Schritte angewandt werden. Ein zusammenfassendes, systematisches Vorgehen der Datenanalyse findet sich auch bei Naderer, die in der Explikation im intra-individuellen Kontext ein für „alle qualitativen Auswertungsprozesse charakterisierendes Merkmal“ (Naderer 2007, S. 372) sieht. Bei ihrem Vorgehen beruft sich Naderer auf die Ausführungen von Salcher (1978) und Schub von Bossiazky (1992) (vgl. ebd.).

Vor der eigentlichen Analyse steht die Datenaufbereitung in geeigneter Form. Naderer verdeutlicht, dass es sich hierbei um „den Versuch [handelt], alle irrelevanten Daten zu entfernen und alle relevanten Daten zu identifizieren und zu sammeln“ (Naderer 2007, S. 371). Dabei beschränkt sich „die qualitative Analyse [...] nicht nur auf die Deskription der Ergebnisse, [...] sondern sie versucht, diese Ergebnisse durch die Generierung von Hypothesen und die Entwicklung theoretischer Erklärungsmodelle zu rekonstruieren (ebd., S. 368). Insgesamt besteht das Ziel in der Datenreduktion mittels des folgenden Auswertungssystems, wobei ein Vorgehen mit induktiver und deduktiver Kategorienbildung gewählt wird:

Die Auswertung im Überblick:

- Längsschnittanalyse (induktives Vorgehen):
 - Explikation der Interviewtexte

Im Rahmen der Längsschnittanalyse werden die charakteristischen Eigenschaften einzelner Interviewpartner aufgegriffen. Dafür orientiert sich diese Analyse an den Kreditbausteinen, zu denen die Äußerungen der Einzelinterviews erfasst werden.

Für die Längsschnittanalyse werden alle Protokolle von Anfang bis Ende gelesen. Dahinter steckt die Bemühung, „die Denk- und Erlebnisweise der Befragungspersonen nachzuvollziehen und den geistigen Prozeß der Auseinandersetzung mit dem Interviewthema zu erfassen“ (Schub von Bossiazky 1992, S. 91). Durch diese Auswertung besteht die Hoffnung, Einblicke in „die Gedanken und Vorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse“ (Salcher 1978, S. 51) zu bekommen. Dargestellt werden die Erlebnisstrukturen dann „in kurzen schematischen Skizzen“ (ebd.). Klar abzugrenzen sind hier gängige Definitionen von Längsschnittanalysen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und auf die Untersuchung eines Prozesses an mehreren Zeitpunkten beziehen (vgl. Kubicek 1975, S. 62; Lorig 1999, S. 388 ff.; Schmidt/Bellmann/Kersten 2008, S. 100), wie beispielsweise auf die Lebenszeit einer einzelnen Person zu verschiedenen Zeiten (vgl. Schreiber 1971, S. 42).

- Querschnittanalyse (deduktives Vorgehen):
 - Zusammenfassung (mittels computergestützter Textanalyse, induktive Momente)
 - Explikation

Die Querschnittanalyse ermöglicht anhand des Interviewleitfadens eine Momentaufnahme aller Kinder zu einem bestimmten Aspekt. Dabei orientiert sich die Auswertung am jeweiligen Erkenntnisinteresse, bei dem die Äußerungen über die gesamte Stichprobe hinweg betrachtet werden.

Im Gegensatz zur Auswertung einzelner Interviews in der Längsschnittanalyse, wird in der Querschnittanalyse, nach der Struktur des Interviewleitfadens, ein einzelnes Thema „über alle einzelnen Gespräche hinweg verfolgt“ (Salcher 1978, S. 51). Dabei richtet sich diese Analyse nach der gängigen Definition, wonach ein Ereignis zum gleichen Zeitpunkt über mehrere Untersuchungsfälle hinweg untersucht wird (vgl. Schreiber 1971, S. 42; Kubicek 1975, S. 62; Lorig 1999, S. 388 ff.; Schmidt/Bellmann/Kersten 2008, S. 100). Im Verlauf der Auswertung werden die Antworten aller befragten Kinder zu jeweils nur einer Frage nacheinander durchgelesen, „so daß die Meinungen aller Befragten zu jeweils einem umgrenzten Thema deutlich wird“ (ebd.). Da im weiteren Verlauf alle „Aussagen nach gemeinsamen Inhalten zusammengestellt und nach ihrer numerischen Bedeutung gewichtet werden sollen“ (ebd.), erfolgt die Kategorienbildung und Auszählung mittels computergestützter Textanalyse und der Software MaxQDA. Die Querschnittanalyse bietet anschließend die Möglichkeit, die im Rahmen der Längsschnittanalyse gewonnenen Erkenntnisse mit allen wichtigen Inhalten anzureichern, die sich aus der Vielzahl an Einzelinterviews ergeben haben (vgl. ebd.).

- Strukturierung: Vorstellungsraum (kontrastiver Vergleich)

Die Darstellung der Daten im Vorstellungsraum legt das Ende des Analyseprozesses fest und markiert seine Vollständigkeit (vgl. ebd., S. 365). Außerdem ermöglicht die geplante Vorgehensweise „die Überprüfung, indem sie Transparenz und Nachvollziehbarkeit“ (ebd.) schafft.

Die Auswertungen der Längs- und Querschnittanalysen orientieren sich an den von Mayring beschriebenen „drei Grundformen des Interpretierens [...] : Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung“ (Mayring 1990a, S. 54). Charakterisierend für diese qualitative Analyse ist der ständige „Perspektivenwechsel zwischen längs- und querschnittlicher Betrachtung“ (Naderer 2007, S. 373).

Transkripte der Interviews

Vor der eigentlichen Inhaltsanalyse steht die Transkription aller Interviews. Dazu liegen von allen Interviews Tonaufzeichnungen vor. Das Ziel der Datenaufbereitung ist es, die

sprachlichen Tonaufzeichnungen in eine lesbare, schriftliche Form zu transkribieren. Diese Schritte sollen die Auswertung entlasten und damit vereinfachen. Die Transkription erfolgt in Anlehnung an das von Mayring genannte „Aufbereitungsverfahren“ (Mayring 2002, S. 85 ff.). Im Rahmen dieser Untersuchung findet die „Vorgehensweise [...] der Übertragung in normales Schriftdeutsch“ (ebd.) Verwendung. Dabei werden aber keine Satzbaufehler behoben und der Stil auch nicht geglättet, sondern nur der Dialekt bereinigt.

Zeichen	Bedeutung
I:	Interviewer
B:	befragter / befragte Schüler /in
<i>(beide lachen)</i> <i>(unverständlich)</i>	Kommentare zu nichtsprachlichen Vorgängen
<i>(Pause)</i>	Pausen
..,?	eingesetzte Satzzeichen zur Verbesserung der Lesbarkeit(sparsam eingesetzt)
13,50 Euro	dreizehneurofünfzig (gesprochen)
1, 2, 3, ...	eins, zwei, drei, ... (gesprochen)

Tabelle 11: Übersicht über die Regeln für Kommentierung der Transkription

3.6.3. Arbeiten mit Kategorien

Längsschnittanalyse

Das Ziel der Auswertung der Längsschnittanalyse, ist „die intra-individuelle längsschnittliche Betrachtung des Einzelfalls“ (Naderer 2007, S. 372), die durch ihren induktiven Charakter „die Analyse im fallinternen Kontext“ (ebd.) erlaubt. Die inhaltliche Zusammenfassung stellt schon an sich einen interpretativen Vorgang dar, der durch die Auswahl relevanter Textstellen geleitet wird. Dabei werden die Daten „in der längsschnittlichen Feinanalyse oder Explikationsphase in ihrem intra-individuellen Entstehungsprozess rekonstruiert und interpretiert. Sie behalten damit ihren individuellen bzw. typischen Charakter bei“ (ebd.). Dabei ist es für die einzelnen Kreditbausteine wichtig zu erfahren, „welche dieser Denkweisen bzw. mentalen Schemata in einer Zielgruppe besonders häufig genutzt werden (spontane Äußerungen) und welche nur bei hohem Involvement (auf intensives Nachfragen hin) reflektiert werden“ (ebd., S. 373). Darüber hinaus ist es von längsschnittlichem Interesse, „wann Auskunftspersonen emotional

involviert oder eher unbeteiligt wirken oder welche motorischen Handlungsreaktionen [...] in Verbindung mit verbalen Äußerungen zu beobachten sind“ (ebd.).

Im Fokus der Längsschnittanalyse stehen dabei weniger „die Art und Weise der Reduktion [...] [als vielmehr] die Kriterien, die der selektiven Auswahl der Daten zugrunde liegen“ (ebd., S. 371 f.). Für die vorliegende Analyse bedeutet dies, die Vorstellungen der Kinder zu den einzelnen Kreditbausteinen Geld, Zeit und Transport zu erfassen. Die emotionale Stärke der Vorstellungen der Kinder gibt darüber hinaus Auskunft über die Identifikation mit dem Thema und die Anbindung an die Lebenswelt der Schüler. Die Daten der längs- und querschnittlichen Erfassung dienen als Grundlage zur Darstellung im Vorstellungsraum.

Querschnittanalyse

Die Querschnittanalyse ist durch ihre deduktive Vorgehensweise „an der inhaltlichen Struktur des Themenleitfadens“ (Naderer 2007, S. 373) orientiert. Dabei wird „die Individualität der Daten [...] vernachlässigt“ (ebd.) und „die thematische Einbindung dem individuellen Kontext vorangestellt“ (ebd.), wobei die „Position im Gesprächsverlauf ignoriert“ (ebd.) wird. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Bemerkung, dass es innerhalb der Codierstruktur keine Kategorie „Sonstiges“ gibt. Dies ist deswegen entscheidend, da selbst Einzelnennungen „im Querschnitt über mehrere Fälle hinweg“ (ebd.) nicht als unbedeutend abgetan werden, sondern „wesentliche Hinweise geben“ (ebd.) können. Bezogen auf diese Auswertung ist hier beispielhaft der Erfahrungshorizont zu nennen, ob ein Kind schon einmal bei einer Bank gewesen ist. Konkret würden in der Querschnittanalyse alle negativen Nennungen dazu „über verschiedene Personen hinweg nach inhaltlich thematischen Schwerpunkten gesammelt, ohne den intra-individuellen Entstehungskontext verstehen oder rekonstruieren zu wollen“ (Naderer 2007, S. 373). In diesem Fall würden die negativen Nennungen subsummiert unter „Nein (Erfahrung) [...], ohne intra-individuell danach zu differenzieren, ob diese Bewertung das Ergebnis“ (ebd.) fehlender Erfahrung oder fehlender Vorstellung wäre.

Bei der Zusammenfassung ist das Ziel der Analyse, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd.). Zielführend ist dabei die Nutzung der Leitfadenstruktur, auf deren Grundlage die Auswahl der zu untersuchenden Kategorien erfolgt und in einen strukturierten Zusammenhang gebracht wird.

Diese Arbeitsschritte erfolgen mittels der computergestützten Textanalyse MaxQDA. Dabei wird die Arbeit des Forschers durch die Maschine nur ergänzt, denn „auch während der computergestützten Analyse qualitativer Daten ist es nicht der Computer, der denkt, interpretiert und codiert, sondern immer noch der Mensch“ (Kuckkartz 2007, S. 57). Ein wesentlicher Vorgang bei der Codierung ist die „die Zuordnung von Kategorien zu relevanten Textpassagen bzw. die Klassifikation von Textmerkmalen“ (ebd.). Dabei kann einem Code wenigstens ein Zeichen, aber auch ein Wort oder ein ganzer Textteil zugeordnet werden (vgl. ebd.). Da der Forscher die Codierung selber vornimmt, ist die Zuordnung von Textteilen zu bestimmten Codes oder Subcodes das „Resultat einer menschlichen Interpretationsleistung“ (ebd.).

Nach Mayring hat die „wohl zentralste inhaltsanalytische Technik [...] zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Modell herauszufiltern“ (Mayring 1990a, S. 76 f.). Dabei wird die „Struktur in Form eines Categoriesystems an das Material herangetragen“ (ebd.). Für Mayring ist es wichtig, dass die „grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen [...] genau bestimmt werden“ (ebd.). Im nächsten Schritt werden „diese Strukturierungsdimensionen [...] dann zumeist weiter differenziert, indem sie in einzelne Ausprägungen aufgespalten werden. Die Dimensionen und Ausprägungen werden dann zu einem Kategoriensystem zusammengestellt“ (ebd.).

Entwicklung der Codierstruktur

Nach Darstellung von Kuckartz lässt sich „der Vorgang des Codierens in Perspektiven betrachten, die analytisch als deduktive und induktive Vorgehensweise bezeichnet werden können. In Anlehnung an den Interviewleitfaden⁹ wurden als Hauptkategorien die Kreditbausteine definiert, so dass auf der ersten Hierarchiestufe des Kategoriensystems folgende Differenzierung der Kreditbausteine entwickelt wurde. Die grau unterlegten Kategorien und Unterkategorien lassen sich immer dem Themenkomplex Nachhaltigkeit zuordnen, sind aber thematisch in den einzelnen Themen integriert:

⁹ Siehe Abschnitt B 3.5.

Codesystem

1.) Kreditbaustein Geld

Vorstellungen zu Geld

Nutzen des Geldes

Substitution Geld, materiell<->immateriell

Gerechtigkeit (Verdienst)

Taschengeld

2.) Kreditbaustein Zeit

Geldaufbewahrung

Sparziel/Wunschvorstellungen

Kapitalzusammenführung

Zeitraum Sparen

Gerechtigkeit (Marken)

Kredit (Erfahrung)

Umwelt (Verpackung)

Ökonomische Verteilung

3.) Kreditbaustein Transport

Bank, Sparkasse

Geldtransportmittel

Freie Äußerungen

In der Kategorie freie Äußerungen werden die Daten der Kinder gesammelt, die am Ende des Interviews noch etwas als freie Äußerungen beitragen wollten.

Innerhalb der Grobkategorien werden auf der nächsten Kategorienstufe die Vorstellungen zu Geld, Gerechtigkeit (Verdienst) und Taschengeld noch weiter differenziert. Die Unterkategorie Nutzen des Geldes ist noch einmal ausdifferenziert in Kenntnisse (Nutzen des Geldes) und Meinung (ohne Geld/Tauschhandel früher). Dabei wurde die letztgenannte Kategorie noch einmal auf der untersten Kategorienstufe aufgeschlüsselt in Vor- und Nachteile des Tauschens. Die Unterkategorie Rechenmittel/Aufbewahrung ist in die beiden Begründungen für den intrinsischen Wert von Geld Ja und Nein auf der untersten Katgorienebene unterteilt. Der Themenbereich Nachhaltigkeit ist eingebettet in die Unterkategorie Gerechtigkeit (Verdienst) mit den Kategorien Lösungen (Gerechtigkeit), neutrale Bewertung des Verdienstes, Vorstellungen zur gerechten und ungerechten Bezahlung und Begründungen eines hohen Verdienstes:

Codesystem

1.) Thema Geld allgemein

Vorstellungen zu Geld

Spontane Assoziationen Thema Geld (ungestützt)

Themenfeld Geld (gestützt)

Erfahrungshorizont Thema Geld

Nutzen des Geldes

Kenntnisse (Nutzen des Geldes)

Ohne Geld/Tauschhandel früher

Meinung (ohne Geld/Tauschhandel früher)

Vor- und Nachteile Tausch

Nachteile (Tausch)

Vorteile (Tausch)

Rechenmittel/Aufbewahrung

Intrinsischer Wert

Ja, Begründung (intrinsischer Wert)

Nein, Begründung (intrinsischer Wert)

Substitution Geld, materiell<->immateriell

Gerechtigkeit (Verdienst)

Lösungen (Gerechtigkeit)

Neutral (Gerechtigkeit)

Ungerecht (Begründung)

Gerecht (Begründung)

Begründung hoher Verdienst

Taschengeld

Summe (Taschengeld)

Zufriedenheit (Taschengeld)

Ja (Taschengeldhöhe)

Nein (Taschengeldhöhe)

Quelle/Anlässe (Taschengeld)

Kapitalnutzung (Taschengeld)

Substitution (Geld)

Transparenz (andere Kinder)

Beim Kreditbaustein Sparen findet sich der Bereich Nachhaltigkeit in der Unterkategorie Gerechtigkeit (Marken). Ebenfalls eingebettet ist Nachhaltigkeit in die beiden Kategorien Umwelt (Verpackung) und Ökonomische Verteilung, die ihrerseits noch einmal gesplittet werden:

2.) Thema Sparen

Geldaufbewahrung

Sparform

Summe Sparen

Sparziel/Wunschvorstellungen

Kapitalzusammenführung

Zeitraum Sparen

Begründung Zeitraum sparen

Gerechtigkeit (Marken)

Meinung arme Menschen

Kredit (Erfahrung)

Keine Erfahrungen

Höhe (Kredit)

Gründe Geld verliehen

Gründe Geld geliehen

Quelle (Kredit)

Rückzahlung (Kredit)

Umwelt (Verpackung)

Meinung (Verpackungen)

Projektion (keine Verpackung)

Ökonomische Verteilung

Meinung zu ökonomischer Verteilung

Fällt mir nichts ein (Meinung ökonomische Verteilung)

Gefällt gut

Gefällt nicht gut

Lösungen

Neutral/weder gut, noch schlecht

Der dritte Kreditbaustein Geld-Transport gliedert sich in Bank/Sparkasse und in Geldtransportmittel. Bei Bank, Sparkasse findet sich der Aspekt Nachhaltigkeit in der Kate-

gorie Gerechtigkeit, die in negativ (Kredithöhe ist begrenzt) und positiv (unbegrenzte Kredithöhe) unterteilt ist:

3.) Geld-Transport

Bank, Sparkasse

Erfahrungshorizont (Bank, Sparkasse)

Nein (Erfahrung)

Ja (Erfahrung)

Geld-Transport (Gründe)

Kredit

Funktion Kredit

Gerechtigkeit (Kredit)

Negativ (Kredithöhe begrenzt)

Positiv (Kredithöhe begrenzt)

Konsequenzen bei fehlender Rückzahlung

Geldtransportmittel

Funktion/Nutzen/Kenntnisse (Konto)

Die Liste der Themen der Kreditbausteine, die in diesem Fall die von Mayring geforderten Codierregeln repräsentieren (vgl. Mayring 1990a, S. 77), ließe sich noch beliebig erweitern. Wichtig in diesem Zusammenhang ist aber nicht eine endlose Liste mit Beispielen, sondern sind wesentliche Elemente, die als Codierregeln den Darstellungen in den Bereichen Geld, Zeit und Transfer zugeordnet werden können. Mit ihrer Hilfe soll es möglich werden, zukünftig weitere Inhalte den entsprechenden Kreditbausteinen zuzuordnen zu können, um damit das gesamte Raster entsprechend zu nutzen und erweitern zu können.

Vorstellungsraum

Den Abschluss des Auswertungsprozesses bildet ein „Versuch der Ordnung, Systematisierung und Strukturierung der Ergebnisse“ (Mayring 1990a, S. 373). Mayring merkt dazu an, dass „Darstellungsmittel dem Gegenstand angemessen sein“ (Mayring 2002, S. 86) müssen. Außerdem sind „das Verständnis und die weitere Auswertung“ (ebd.) umso leichter, je „vielfältiger die Darstellungsmittel sind“ (ebd.).

Im Rahmen dieser Untersuchung wird die Ausprägung der Vorstellungen in Bezug zur Nachhaltigkeit gesetzt und dies im kontrastiven Vergleich der Kinder mit und ohne

Migrationshintergrund, Jungen und Mädchen, mit niedrigem bis hohem sozialen Hintergrund und Dritt- und Viertklässlern betrachtet.

Ziel ist es, im Vorstellungsraum Schnittmengen aus den verschiedenen ausgewählten Gruppen bilden zu können. Auf die vorliegende Untersuchung bezogen bedeutet dies eine grafische Darstellung der Vorstellungen nach emotionaler vs. rationaler Stärke und Ausprägung der Nachhaltigkeit im Sinne der Dimensionen des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine weitere Generalisierbarkeit von Vorstellungen „im kontrastiven Vergleich über verschiedene Personengruppen hinweg“ (Naderer 2007, S. 379). Im Vorstellungsraum zeigt der Mittelpunkt der Achsen die geringste Ausprägung, durch die axiale Verlängerung wird die Ausprägung entsprechend stärker gewichtet.

3.6.4. Gütekriterien

Die Basiskategorie jeglicher wissenschaftlicher Forschung ist nach Lamnek (1980) Objektivität. Gemeint dabei ist die Nachprüfbarkeit, bei der verschiedene Forscher zu denselben Ergebnissen gelangen können (vgl. Lamnek 2005, S. 172). Lamnek hebt aber hervor, dass es nicht um „die absolute Vergleichbarkeit“ (ebd., S. 178) geht, sondern, wie in der vorliegenden Untersuchung, um „die fallgerechte Beschreibung“ (ebd.).

Nach Mayring ist außerdem „ein wichtiger Standard empirischer Forschung, dass am Ende ihres Forschungsprogramms die Einschätzung der Ergebnisse anhand von Gütekriterien steht, [...] die den Methoden angemessen sein müssen“ (Mayring 2002, S. 140 ff.). So „werden also Maßstäbe entwickelt, an denen die Qualität der Forschungsergebnisse gemessen werden kann“ (ebd.). Dabei wird in der Regel zwischen „Kriterien der Validität [...] und der Reliabilität, der Genauigkeit“ (ebd.) unterschieden. Gleichzeitig macht er auf die unzureichende Möglichkeit der Validierung aufmerksam, bei der nichts über die Ergebnisse ausgesagt werden kann, wenn kein direktes Wissen über den untersuchten Gegenstand besteht (vgl. Mayring 1990a, S. 94 ff.). Da dies auch auf die vorliegende Untersuchung zutrifft, wird auf eine Aussage dahingehend verzichtet.

Reliabilität

Die vorliegende Untersuchung ist nach der von Mayring genannten Konsistenz (Split-half) zu messen (Mayring 2002, S. 94). Dabei wurde die untersuchte Gruppe nach dieser Maßgabe in jeweils zwei Gruppen unterteilt. Die entstandenen Gruppen wurden jeweils wieder geteilt. Insgesamt ergibt das für jede mögliche Gruppenkonstellation zwei

Interviews: Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, Jungen und Mädchen, Kinder mit niedrigem bis gehobenem sozialen Hintergrund und Dritt- und Viertklässler

Gegenüber den von Mayring genannten Gütekriterien sei an dieser Stelle die offene Frage von Lamnek erwähnt, „ob es sich dabei um Zielvorgaben und Prüfsteine für die qualitative Sozialforschung handelt, oder ob er [Mayring] nicht nur eine grundlegende Ausgangsposition für jeden empirischen Forschungsprozeß beschreibt und die Anwendung dieser Gütekriterien nur in den sich gegenüberstehenden Paradigmen in differenzierender Weise erfolgt“ (Lamnek 1993, S. 157). Grundsätzliche Einwände qualitativer Sozialforschung versuchen damit, die Gütekriterien kompakt und generalistisch erscheinen zu lassen. Trotz Lamneks Zweifel daran (vgl. ebd.) ist die vorliegende Untersuchung, ebenso wie Lamnek, angelehnt an die von Mayring genannten sechs allgemeinen Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (vgl. Mayring 1990, S. 104ff.):

1. Verfahrensdokumentation

Im Rahmen dieser Erhebung werden die Umstände der Untersuchung und die durchgeführten Verfahren, die Aufbereitung des Materials, die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums und die Auswertung detailliert und nachvollziehbar für andere dokumentiert. Diese Transparenz ist nach Meinung von Lamnek (2005) sogar noch wichtiger als die o.g. Objektivität. Zum Zweck der Nachvollziehbarkeit der Forschungsprozess also entsprechend offen zu legen (vgl. Lamnek 2005, S. 180).

2. Argumentative Interpretationsabsicherung

Die Interpretationen werden argumentativ abgeleitet. Dabei geschieht dies in den Explikationen und Strukturierungen der längs- und querschnittlichen Betrachtung.

3. Regelgeleitetheit

Mayring hebt hervor, dass qualitative Forschung offen sein muss „gegenüber ihrem Gegenstand [...], darf aber nicht in ein völlig unsystematisches Vorgehen münden“ (Mayring 1990, S. 104 ff.) Dazu wurden Verfahrensregeln aufgestellt, die ein systematisches Vorgehen erlauben und die Analyseschritte nachvollziehbar gestalten¹⁰.

¹⁰ Siehe Abschnitt B 3.6.2.

4. Nähe zum Gegenstand

Um an die Alltagswelt der Schüler anzuknüpfen, wurden die Interviews in Schulen durchgeführt.

5. Triangulation

Die Interviews wurden so geplant, dass „zwei oder mehr methodisch variierte Interventionen auf wesentliche Bereiche“ (Gropengießer 2001, S. 132) des Themas Geld zielen. In der vorliegenden Untersuchung wird die interne Triangulation durch die längs- und querschnittliche Betrachtungsweise abgesichert.

6. Gültigkeit

Die Ergebnisse besitzen bis zum Abschluss der Formulierung von Leitlinien Gültigkeit.

3.7. Längsschnittanalyse: Relevante Äußerungen der Interviewpartner

Interview 01* | männlich, 9 Jahre, 3. Klasse | TG 1: ohne Migrationshintergrund

Geschwister: 2 Schwestern, jünger

Kreditbaustein Geld

Das Kind scheint schon zu wissen, wie Tauschhandel früher funktionierte:

„Früher hat man ja getauscht. Salz gegen irgendwas getauscht.“

Gute Vorstellungen gibt es hinsichtlich der Armut. So konnten Menschen, die sich selbst versorgt haben, seiner Ansicht nach nicht arm sein:

„Der Vorteil war, dass man nicht arm sein konnte. Wenn man viel gemacht hat, dass man nicht arm sein konnte.“

I: Was gab es denn vor dem Geld? Wie haben die Menschen da eingekauft?

B: Also, entweder haben sie sich etwas Essbares gesucht oder haben selbst Esswaren gegen andere Dinge getauscht. Oder dass irgendwer ganz viel Brot backt und dann gegen andere Sachen eintauscht, zum Beispiel mit Leuten, die nicht so viel Brot haben.“

Dass man auch mit Geld tauschen kann, wird aus folgender Äußerung deutlich:

„Heute tauscht man es ja auch ein, nur dass es irgendwelche Waren dafür gibt.“

Vorstellungen hat das Kind auch vom intrinsischen Geldwert, der praktisch nicht vorhanden ist, weil es sich eigentlich nur um Metall und Papier handelt. Der Junge kann sich aber nicht vorstellen, wer das Geld erfunden haben könnte:

„Ich denke, das ist eigentlich nur Metall oder Papier. Aber ich verstehe nicht, wer das erfunden hat, dass das zum Bezahlen gedacht ist (*überlegt*).“

Ein Schwerpunkt des Gespräches ist die Vorstellung, was andere Kinder mit ihrem Geld machen. Hier wird das Verständnis der Zusammenführung von Geld deutlich:

„Je nachdem was das für Kinder sind. Wenn es jetzt Kinder sind, die keine Geschwister sind, dass sie dann auch mehr ausgeben, weil sie ja auch nichts für ihre Geschwister kaufen müssen. Wenn es mehrere Geschwisterkinder wären, könnten sie ihr Geld zusammenlegen und für ihre Mutter etwas kaufen.“

Kreditbaustein Zeit

Dem Kind ist klar, dass sich nicht jeder so viel leihen kann, wie er möchte, da unter Umständen der Kredit nicht mehr zurückgezahlt werden kann:

„Ich finde es schon gut, dass, wenn man sich zu viel leiht, die Bank da etwas gegen hat. Wenn er jetzt so viel Geld haben möchte, aber schlecht verdient und so ein riesiges Haus kaufen will. Dann leihen die einem nicht so viel und sagen, wir leihen ihnen nicht so viel. Die denken dann, der zahlt uns das dann nie wieder zurück. Oder es wird Jahre dauern, bis er das zurückzahlt.“

Dieser Junge hat eher einen abstrakten Bezug beim Umgang mit dem Thema Geld. So rechnet er sich genau aus, wie lange er noch sparen muss, um sich einen bestimmten Wunsch erfüllen zu können. Das setzt im Grunde voraus, dass er mit festen Einkünften rechnen kann:

„I: Wie lange musst du noch sparen um dir deinen Wunsch zu erfüllen?

B: Ein oder zwei Jahre.

I: Oh, warum so lange?

B: Weil sie viel kostet die Playstation. In der Woche bekomme ich ja nur 2 Euro und dann auf die Monate gerechnet muss ich dann schon ganz lange warten.“

(I 01*, m, TG 1, Zeile 56-59)

Um sich teurere Geschenke zu kaufen, hat dieser Junge klare Vorstellungen zur Kapitalzusammenführung. So ist er der Meinung, dass mehrere Geschwister ihr Geld zusammenlegen könnten, um ein größeres Geschenk für die Mutter kaufen zu können:

„Wenn es mehrere Geschwisterkinder wären könnten sie ihr Geld zusammenlegen und für ihre Mutter etwas kaufen.“

Kreditbaustein Transport

Ein zweiter Schwerpunkt des Gespräches ist die Kreditvergabe durch eine Bank. Hier hat das Kind sehr detaillierte Vorstellungen, wie ein Kredit funktioniert und dass er später mit Zinsen zurückgezahlt werden muss:

„Wenn man sich jetzt ein Haus kaufen will, was viel Geld kostet, dann fragt man die Bank, ob man sich etwas leihen kann. Und die leiht einem Geld dafür, aber dann muss man mehr Geld zurückbezahlen, als man sich überhaupt geliehen hat. Man geht zur Bank und fragt da, dass man sich Geld leihen möchte für ein Haus, weil wir nicht genug Geld haben. Dann sagen die meistens o.k., wir leihen euch

das Geld. Dann kriegt man das Geld dafür und kann sich das Haus kaufen (*überlegt*). Dann muss man in mehreren Jahren, je nachdem wie viel man verdient, der Bank dann das ganze Geld zurückbezahlen.“

Für das Kind scheint klar zu sein, dass sich die Preise von Produkten auch an ihren Transportkosten orientieren. Dabei wird ein Umweltbezug deutlich, da die Transportmittel durch die langen Wege hohe Transportkosten verursachen:

„Weil die Flugzeuge und Schiffe verbrauchen ja auch viel Geld für den Treibstoff und so. Und dafür müssen wir dann so viel Geld dafür bezahlen.“

Auch weiß das Kind sehr genau darüber Bescheid, was passiert, wenn jemand seine Schulden nicht mehr zurückzahlen kann. Bei der sozialen Bewertung hat der Junge die Vorstellung, dass eine bessere Arbeit gefunden werden muss und Kurzzeitjobs nicht ausreichen, um die Schulden zu bezahlen:

„Dann darf man nicht mehr in dem Haus bleiben und hat trotzdem noch sehr, sehr viele Schulden und muss eine bessere Arbeit finden. Wenn man nur so Kurzzeitjobs macht, dass man dann sich eine feste Arbeitsstelle sucht. Und dann damit versucht, die Zinsen und die Summe abzubezahlen, die man da hat.“

Der Junge weiß auch darüber Bescheid, dass sich nicht jeder so viel bei einer Bank oder Sparkasse leihen kann wie er möchte. Das hängt vor allem vom Verdienst und der Dauer der Rückzahlung ab:

„Wenn er jetzt so viel Geld haben möchte, aber schlecht verdient und so ein riesiges Haus kaufen will. Dann leihen die einem nicht so viel und sagen, wir leihen ihnen nicht so viel. Die denken dann, der zahlt uns das dann nie wieder zurück. Oder es wird Jahre dauern, bis er das zurückzahlt.“

Naiv scheint die Vorstellung, dass die Bank auf das viele Geld von zu Hause aufpassen soll, damit es nicht im Koffer gelagert werden muss:

„Um das Geld zu lagern. Wenn man jetzt viel Geld hat, damit man das lagern kann. Man muss immer ein bisschen Geld zu Hause haben, um einzukaufen. Wenn man jetzt viel Geld zu Haus hat, wo soll man das verstauen? Im Koffer oder so wäre doof. Die Bank passt auf das Geld von den Menschen auf.“

Kreditbaustein Geld

Das Mädchen scheint keine Vorstellungen von Geld zu haben, außer, dass sie demnächst Taschengeld erhält. Sie weiß nicht, was sie einem anderen Kind über Geld erzählen soll:

„B: (*Pause*) Ich wüsste nicht, was ich ihm sagen sollte.

I: Was fällt dir denn selbst ein, wenn du Geld hörst?

B: Da fällt mir ein, dass, wenn meine Eltern sagen, ich bekomme am Samstag 2 Euro, dass ich dann was sparen möchte und dann packe ich sie in meine Spardose.

I: Geld hat ja etwas mit kaufen, verkaufen und handeln zu tun. Womit hat Geld noch zu tun?

B: Das ist schwer, ich weiß nicht genau.“

Kreditbaustein Zeit

„Sparen“ ist das Schwerpunktthema, da es öfter innerhalb des Interviews darum geht. Dieses Mädchen bekommt immer Taschengeld dafür, dass sie das Treppenhaus sauber macht, den Müll raus bringt oder einkaufen geht. Ihr Taschengeld spart sie und wünscht sich von ihrem Geld einen Fernseher für ihr Zimmer. Allerdings hat sie die Vorstellung, noch fünf Jahre sparen zu müssen, weil der Fernseher teuer ist und sie auch keinen gebrauchten haben möchte:

„I: O.k. Jetzt möchte ich mit dir über deine Erfahrungen mit Geld sprechen. Du bekommst doch sicher Taschengeld, erzähl mal.

B: Ich bekomme jeden Samstag 2 Euro. Wenn ich das Treppenhaus mache, bekomme ich 50 Cent noch dazu, und wenn ich den Müll raus bringe oder einkaufen gehe, bekomme ich auch noch Geld.

I: Bist du damit zufrieden?

B: Ja. Für das Einkaufen bekomme ich 1 Euro, wenn das viel ist, wenn es weniger ist, dann bekomme ich 50 Cent. [...]

Ich wünsche mir einen Fernseher für mein Zimmer. [...]

I: Wie lange müsstest du auf diesen Fernseher sparen?

B: Da müsste ich fünf Jahre sparen oder so (*überlegt*).

I: Wäre das o.k.?

B: Ja.

I: Warum so lange?

B: Weil manche Fernseher ganz teuer sind, aber ich will ja keinen, der schon gebraucht ist benutzen. Manchmal ist da auch irgendetwas drauf, was ich nicht sehen soll.“

Von der Funktion einer Verpackung hat sie nur eine kindliche Vorstellung. Wenn es keine Verpackungen geben würde, wäre es sehr unappetitlich. Der Grund sind gemeine Kinder, die an die Lebensmittel spucken würden oder Kaugummis dran kleben:

„I: Was wäre denn, wenn es keine Verpackungen geben würde?

B: Dann hätte ich gar nichts davon gekauft. Wenn das Brot da so normal liegen würde, wäre es unappetitlich. Vielleicht hat da irgendein Kind Spucke oder ein Kaugummi oder so daran geklebt, und die anderen Leute haben das dann abgemacht. Aber mit so einem Papier wäre das nicht mehr.

I: Wie ist das bei Anziehsachen?

B: Da kann das auch mal passieren, dass so ein gemeines Kind so Kaugummi ranmacht. Das wäre auch nicht so toll.“

Kreditbaustein Transport

Keine Vorstellung hat das Mädchen davon, was eine Bank genau macht und dass man sich dort Geld leihen kann. Als Konsequenz daraus, was passiert, wenn man seine Schulden nicht zurückzahlen kann, hat das Mädchen nur die Vorstellung, mehr zu arbeiten:

„I: Nun interessiert mich noch, ob du schon einmal in einer Bank oder Sparkasse warst.

B: Nein, da war ich noch nie.

I: Bei einer Bank oder Sparkasse kann man sich ja Geld leihen. Was weiß du darüber?

B: Nein, auch nicht.

I: Weißt du überhaupt, wie man sich Geld leihen kann?

B: Nein, auch nicht.

I: Nicht jeder Mensch kann sich bei einer Bank so viel Geld leihen, wie er möchte. Was fällt dir dazu ein?

B: Gar nichts fällt mir dazu ein.

I: Kannst du dir vorstellen, was passiert, wenn jemand seine Schulden nicht zurückbezahlen kann?

B: Das ist sehr doof, dann muss man mehr arbeiten. Aber was dann passiert, weiß ich nicht.“

Interview 03* | männlich, 10 Jahre, 4. Klasse | TG 1: ohne Migrationshintergrund

Geschwister: 1 Schwester, älter

Kreditbaustein Geld

Dieser Junge hat keine Vorstellungen davon, wie man früher ohne Geld eingekauft hat, er geht noch von D-Mark aus, aber auch die verkörpert Geld:

„I: Was gab es vor dem Geld? Wie haben die Menschen ohne Geld eingekauft?

B: Das weiß ich nicht. Ich glaube mit D-Mark.

I: Welche Vor- und Nachteile hatte denn das ohne Geld?

B: Vorteil war, dass man nicht bezahlen musste, und sonst weiß ich nichts.“

Auf die Frage nach der Gerechtigkeit des hohen Verdienstes von Pop-Stars antwortet der Junge sehr widersprüchlich: einerseits findet er den hohen Verdienst „perfekt“, andererseits weiß er nicht, warum die so viel verdienen:

„B: Die verdienen ja mehr, weil die vieles auswendig lernen. Die sind so Stars und von denen wollen alle Autogramme.

I: Wie findest du das?

B: Eigentlich perfekt.

I: Warum verdienen denn diese Leute mehr als andere Menschen?

B: Weiß ich nicht.“

Kreditbaustein Zeit

In diesem Interview ist „Sparen“ ein Schwerpunktthema, da es sich öfter darum dreht. Die Vorstellung vom Sparen dieses Jungen ist, sein Geld nicht zu verplempern, um nicht wieder von vorne anfangen zu müssen:

„I: Was machst du mit deinem Taschengeld?

B: Ich spare es für Dinge.

I: Warum?

B: Wenn ich Geld habe, dann nicht einfach verplempern, damit ich dann nicht immer wieder von neu anfangen muss.“

Für das Sparen teilt sich der Junge sein Geld immer genau ein. So rechnet er sich die Sparsumme für eine Woche aus und weiß, was er sich im Monat dafür kaufen kann. Eine Möglichkeit, um sich größere Wünsche zu erfüllen, für die sein Taschengeld im Moment nicht ausreicht, ist, weiter zu sparen:

„I: Sparst du auch etwas von deinem Geld?

B: Ich teile mir das immer ein, so 5 oder 6 Wochen, dann habe ich schon 6 mal 2 und habe dann schon 12 Euro. Dann warte ich noch einen Monat und dann habe ich schon 22 Euro, dann kann ich mir etwas kaufen. [...]

I: Welche Möglichkeiten hast du, dir Wünsche zu erfüllen, also Dinge zu kaufen, für die dein Taschengeld im Moment nicht reicht?

B: Dann würde ich weiter sparen, bis ich so viel habe.“

Bei vielen Dingen, die es bei uns zu kaufen gibt, führen mehrfache Verpackungen zu viel Müll auf der ganzen Welt. Dazu hat der Junge die Vorstellung, dass Umweltverschmutzung zu Wasserverschmutzung führt und dann zu verschmutztem Trinkwasser. Plastik würde zudem erst nach über 20 Jahren abgebaut werden können und zu Erde werden:

„Ich würde eigentlich nicht die Umwelt verschmutzen, weil sonst das Wasser verschmutzt werden würde und dann hätten wir kein sauberes Wasser. Oder wenn man das Plastik wegwirft, dann dauert das über 20 Jahre, bis das zu Erde wird.“

Kreditbaustein Transport

Die Möglichkeit der Ratenzahlung kennt der Junge und weiß auch, dass dieser Vorgang „Kredit“ heißt. Allerdings hat er diese Information von seinen Eltern übernommen, näher über die Funktion weiß er aber nicht Bescheid:

„B: In einer Sparkasse ist ein Geldautomat, und dann kann man vom Konto das Geld nehmen und die Bank, da kann man auch Geld leihen.

I: Kannst du mir sagen, wie das geht?

B: Man kann das so in Monatsraten machen. Wenn man jetzt so 400 Euro leiht, dann kann man in 4 Monatsraten immer 100 Euro zurückbezahlen.

I: Kannst du es noch genauer beschreiben, wie das funktioniert?

B: Nein.

I: Kennst du ein Wort dafür?

B: Kredit.“

Kreditbaustein Geld

Zur Frage, warum Fußballspieler oder Pop-Stars mehr Geld als andere verdienen, ist die Vorstellung dieses Mädchens, dass die Platten von vielen Menschen gekauft werden und die Sänger davon jeweils Anteile am Verkauf bekommen:

„Weil die berühmt sind, und Sänger Platten machen, die kaufen viele Menschen, und die Sänger bekommen dann davon Anteile, wenn die Menschen CDs von denen kaufen.“

Dieses Mädchen hat schon einen recht abstrakten Bezug zum Geld. Sie rechnet jetzt sogar schon mit dem Geld für später, damit sie dann etwas hat, wenn sie Geld braucht:

„Dass es schon auf den Preis achten sollte und nicht das Geld so rauswerfen sollte, also ganz viel ausgeben sollte. Sondern auch sparen wenn man älter wird, denn später braucht man das Geld ja auch.“

(I 04*, w, TG 1, Zeile 3)

Kreditbaustein Zeit

In diesem Interview liegt der Schwerpunkt auf dem Thema „Sparen“. Das Mädchen hat die Vorstellung zu sparen, indem sie nicht alles kauft, das Geld behält und darauf achtet, wie teuer etwas ist. Dadurch kauft sie wenig und spart gleichzeitig viel:

„I: Sparst du auch etwas von deinem Geld?

B: Indem ich mir nicht immer etwas kaufe, sondern auch Geld behalte und darauf achte, wie teuer es ist. Wenn es nicht teuer ist, dann kaufe ich es, wenn es teuer ist, dann lasse ich es lieber. [...]

I: Wie viel sparst du?

B: Ich spare dann schon etwas mehr. Ich kaufe mir halt was für wenig Geld und spare dann aber mehr.“

Wünsche lassen sich nach Vorstellung des Mädchens erfüllen, indem sie gute Noten erbringt und ihre Oma ihr dafür etwas gibt. Für größere, spätere Wünsche, in diesem Fall ein eigenes Haus, muss sie noch ein paar Jahre sparen, weil es ja auch viel kostet:

„I: Welche Möglichkeiten hast du, dir größere Wünsche zu erfüllen. Also, etwas zu kaufen, für das dein Geld im Moment nicht reicht?

B: Indem ich jetzt gute Noten mache und dann kauft mir meine Oma etwas.

I: Und wie lange musst du noch sparen, um dir deinen Wunsch zu erfüllen?

B: Ich glaube schon etwas länger. So ein paar Jahre, weil ich ja hinterher auch mein eigenes Haus möchte, und das kostet ja auch.“

Geld geliehen hat sie sich noch nicht, denn sie hat zu große Angst davor, Schulden zu machen, die sie zurückzahlen muss:

„I: Hast du dir schon einmal Geld geliehen?

B: Nein, habe ich noch nicht. Sonst hat man auch Schulden, und die muss man irgendwann abbezahlen.“

Kreditbaustein Transport

Das Mädchen kann sich auch vorstellen, dass es für Geld auf dem Konto bei der Bank Zinsen dafür gibt, wenn es dort länger liegenbleibt:

„Wenn man jetzt in der Bank mehr Geld lässt, kriegt man auch Zinsen, wenn es da so lange ist.“

Wie die Bank ihr Geld verdient, scheint dem Mädchen unklar zu sein. Allerdings hat sie eine deutliche Vorstellung davon, dass, wenn sich jemand Geld leiht, dieses von anderen Leuten genommen wird. So findet sie es gut, dass sich nicht jeder bei einer Bank oder Sparkasse so viel Geld leihen kann, wie man möchte, weil dieses Geld den anderen Sparern weggenommen würde:

„I: Nicht jeder Mensch kann sich bei einer Bank oder Sparkasse so viel Geld leihen, wie er möchte.

B: Das ist eigentlich auch gut, weil da ja auch Geld von vielen anderen Leuten ist. Wenn man jetzt zum Beispiel 1000 Euro möchte und man hat aber nicht so viel Geld, dann nimmt man sozusagen das Geld von anderen Leuten auf, was die da sparen.“

Interview 05* | männlich, 9 Jahre, 3. Klasse | TG 1: ohne Migrationshintergrund

Geschwister: 1 Bruder, älter

Kreditbaustein Geld

Verwirrend ist die Antwort des Jungen auf die Frage, warum manche Menschen viel mehr Geld verdienen als andere. Einerseits findet er es nicht gut, zählt aber andererseits

die ganzen Vorteile des Luxuslebens auf. Allerdings findet er es dann doch gut, dass die so viel verdienen:

„I: Und wie findest du das, dass die mehr Geld verdienen als andere Menschen?

B: Eigentlich dämlich, weil die können sich dann viel mehr Luxus kaufen. Zum Beispiel ein ganz schnelles Auto, eine Villa. Also allgemein einen Rennwagen können die sich kaufen.

I: O.k. Und wie findest du das jetzt, dass die so viel Geld mehr kriegen?

B: (*überlegt*) Für die ist das gut, und die armen Menschen finden das doof, dass die viel mehr kriegen und die nichts.“

Kreditbaustein Zeit

Für seinen Wunsch, nach Australien zu reisen, kann der Junge Geld sparen oder andere fragen, ob er sich etwas leihen kann. Das müsste er allerdings wieder zurückzahlen:

„I: Und welche Möglichkeiten hast du, dir größere Wünsche zu erfüllen, also jetzt was zu kaufen, wofür dein Taschengeld jetzt nicht reicht. Was könntest du da machen?

B: Sparen. Oder vielleicht fragen, ob man kurz so viel Geld kriegt. Aber dann muss man das natürlich zurückzahlen, das könnte man machen.

I: Aber wie lange müsstest du denn noch sparen, um dir deinen Wunsch zu erfüllen.

B: Viel, weil ich möchte nach Australien reisen und das kostet ja eine Menge.“

Kreditbaustein Transport

Ein Schwerpunktthema in diesem Interview ist der Kredit. Der Junge hat die Vorstellung, wenn man sich ein Haus baut, muss das Geld anschließend zurückgezahlt werden. Reiche Menschen brauchen aber keinen Kredit. Die anderen zahlen den Kredit in Raten mit dem Geld von ihrer Arbeit zurück:

„B: Weil man das auch wieder zurückzahlen muss. Wenn man ein Haus baut, dann muss man immer was zurückzahlen. Außer wenn man so ganz steinreich ist, dann geht das ja, dann kriegt man keinen Kredit, den man bezahlen muss.

I: Jetzt hast du aber ein ganz wichtiges Wort gesagt, eben.

B: Kredit?

I: Ja, was ist denn das?

B: Dann muss man immer das Geld, man muss dann immer Geld zur Bank oder

Sparkasse zurückgeben. Aber irgendwann ist der Kredit auch abgelaufen.

I: Aha. Also zurückgeben, das heißt also, das ist dann das Geld, was man sich vorher ausgeliehen hat, oder wie jetzt?

B: Nein, dann muss man sich das mit der Arbeit holen, also beim Arbeiten kriegt man ja Geld. Und dann gibt man einfach immer 40 Euro oder so der Bank oder der Sparkasse. Und so wird der Kredit dann immer aufgearbeitet.“

Der Junge scheint die Erfahrung mit geliehenem Geld noch nie gemacht zu haben, da er sich noch nie welches geliehen hat. Eine klare Vorstellung hat er von dem, was passiert, wenn jemand seine Schulden nicht zurückzahlt. Der Junge spricht davon, dass Besitz versteigert wird, kann aber dies nicht weiter erklären. Es scheint so, als würde er nicht mal die Bedeutung seiner Wörter kennen:

„I: Hast du dir denn schon mal Geld geliehen?

B: Nein.

I: Hast du dir noch nie Geld geliehen?

B: Nein.

I: Von keinem?

B: Nein. [...]

I: Was passiert denn, wenn jemand seine Schulden nicht zurückbezahlt?

B: Ich meine, dann wird so Besitz versteigert, meine ich.

I: Kannst du das mal näher erklären?

B: Nein.“

Kreditbaustein Geld

Für dieses Mädchen ist klar, dass die Menschen früher Waren gegeneinander getauscht haben. Sie verdeutlicht dies beim Tausch von Weintrauben gegen Fisch, wobei sie das zentrale Problem des Tauschhandels erkennt, bei dem die Mengenverteilung schlecht abschätzbar gewesen ist. Mit dieser Vorstellung beschränkt das Mädchen Geld auf seine rationale Funktion:

„I: Es gab ja nicht schon immer Geld. Wie haben die Leute eingekauft, bevor es Geld gab?

B: Ich glaube, dass die vielleicht getauscht haben.

I: Erzähl doch mal.

B: Zum Beispiel, der eine hatte ganz viele Weintrauben und der andere hatte ganz viel Fisch. Und dann hatte der eine keine Weintrauben und der andere kein Fisch. Dann hat der eine dem anderen ein paar Weintrauben gegeben, und der andere hat ein bisschen Fisch bekommen.

I: Welche Vor- oder Nachteile hatte das wohl?

B: Erst mal konnte man nicht genau abschätzen, wie viel das ist und so etwas.“

Kreditbaustein Zeit

In diesem Interview ist der Schwerpunkt das Thema „Sparen“. Um für einen Laptop zu sparen, gibt das Mädchen im Moment wenig Geld aus. Vielleicht gibt ihr Vater später noch etwas dazu. Um viel zu sparen, hat sie sich vorgenommen, keine Süßigkeiten oder Spielzeug zu kaufen. Eine weitere Möglichkeit sieht sie darin, sich bei ihrer Mutter Geld zu leihen, das sie, sobald sie den Laptop hat, wieder zurückgibt:

„B: Also für Spielsachen. Aber ich spare jetzt für einen Laptop, darum gebe ich jetzt nicht mehr so viel aus. Und das kaufe ich mir selber, und vielleicht gibt mein Vater mir auch etwas dazu.

I: Dann musst du lange sparen?

B: Ja. [...]

I: Sparst du auch etwas von deinem Geld?

B: Ich möchte mir ja einen Laptop kaufen.

I: Wie sparst du denn dein Geld?

B: Ich bekomme ja jeden Monat 5 Euro, und das tue ich dann in meine Geldbör-

se und bekomme dann immer mehr zusammen. Und dann kaufe ich mir eben nicht mehr so viele Süßigkeiten oder so viel Spielzeug.

I: Wie viel sparst du denn so?

B: Also, ich gebe dann so 1-2 Euro im Monat aus, aber mehr auch nicht.

I: Gibt es etwas, was du gern hättest?

B: Ich hätte gerne einen Laptop.

I: Und welche Möglichkeiten hast du denn, dir größere Wünsche, wozu dein Taschengeld im Moment nicht reicht, zu erfüllen?

B: Ich kann meine Mutter fragen, ob sie mir das kauft, und dann gebe ich ihr, wenn ich den Laptop habe und ein bisschen Geld habe, dann gebe ich ihr das dann.“

Kreditbaustein Transport

Das Mädchen hat bei der Möglichkeit, dass man sich bei einer Bank oder Sparkasse Geld leihen kann, die Vorstellung, dass ein Schuldner das Geld wieder zurückzahlt. Dabei kann sich ein Schuldner auch Geld leihen, wenn er arbeitslos ist, muss es aber zurückzahlen, wenn er wieder einen Job hat:

„I: Bei einer Bank oder Sparkasse kann man sich ja auch Geld leihen. Weiß du darüber etwas?

B: Nicht wirklich, aber irgendwann muss man das auch wieder zurückbezahlen.

I: Weißt du, wie das funktioniert?

B: Ich glaube, dass der, der das Geld gekriegt hat und dann wieder mehr Geld verdient, weil er früher keinen Job hatte oder so, dass er dann das Geld verdient und dann kann er einen Scheck für die Bank ausschreiben, und dann kriegen die das Geld wieder.“

Diffus ist die Vorstellung des Mädchens von der Wechselwirkung des Geld leihens und des Sparens. Sie spricht davon, dass man sein Geld zur Bank bringen kann, wobei man dort aber ein Konto haben muss. Wenn nun nicht alle ihr Geld dort hinbringen, sondern manche es auch wegnehmen, findet das Mädchen dieses Verhalten blöd. Vielmehr geht sie davon aus, dass jeder sein eigenes Konto mit seinem eigenen Geld hat und dies nicht an andere verliehen werden sollte. Diese Vorstellung zeigt das fehlende Verständnis dafür, dass die Bank mit dem Geld der Kunden arbeitet und man sich im Grunde nur Geld leihen kann, wenn genügend andere Menschen ihr Geld gleichzeitig anlegen:

„Dass man da sein Geld hinbringen kann. Nicht alle Menschen haben ja ein Konto. Wenn der eine zum Beispiel ein bisschen Geld hinbringt und der andere keins hinbringt oder wieder wegnimmt, das ist ja blöd. Also, hat fast jeder, Babys nicht, aber größere Kinder die 9 oder 10 Jahre alt sind, ein eigenes Konto, und dann können die ihr eigenes Geld drauf bringen.“

Interview 07* | männlich, 9 Jahre, 3. Klasse | TG 1: ohne Migrationshintergrund

Geschwister: 1 Bruder, jünger

Kreditbaustein Geld

Der Junge scheint einen sehr rationalen Bezug zu Geld zu haben. Das wird dadurch deutlich, dass er nicht weiß, womit Geld noch zu tun hat und seine Erfahrungen bestehen darin, Geld zu suchen, was andere Leute oder seine Freunde wegschmeißen. Ohne Geld hat man früher Lebensmittel von Bäumen gepflückt, über das Tauschen weiß er nichts:

I: Geld hat ja mit kaufen, verkaufen und handeln zu tun. Was fällt dir noch ein?

B: *(Pause)*

I: Gibt es denn eine Geschichte oder ein Erlebnis, die du im Zusammenhang mit Geld erlebt hast?

B: Ich hatte mal Geld gefunden, das hat jemand weggeschmissen. Wir machen immer so ein Spiel mit meinen Freunden, einer wirft das Geldstück weg und zwei müssen immer suchen. Das darf nicht zu schwer zu sein, wir müssen es ja auch finden können.

I: Wozu gibt es eigentlich Geld auf der Welt?

B: Zum Kaufen und Verkaufen. Manche Leute sammeln auch Geld.

I: Stell dir mal vor, es würde kein Geld geben, was würde dann passieren?

B: Dann könnte man sich nichts kaufen. Dann stirbt man auch irgendwann, wenn man lange nichts isst.

I: Was gab es denn vor dem Geld? Wie haben die Leute ohne Geld eingekauft?

B: Da haben die Sachen von Bäumen gesammelt. Da wachsen ja auch Früchte dran, zum Beispiel Birnen, Kirschen, Früchte, Bananen.“

Der rationale Bezug zum Geld lässt sich auch damit erklären, dass ihm genügend davon zur Verfügung steht. So kann er sich mit seinem Geld „ganz viele Sachen kaufen“ und

bekommt, neben den 56 Euro im Sparschwein, zum Geburtstag von seinen Freunden Einkaufsgutscheine und vom Opa 150 Euro geschenkt.

Kreditbaustein Zeit

„Sparen“ ist ein Schwerpunkt dieser Unterhaltung. Dafür lässt der Junge sein Geld die nächsten vier Jahre auf der Bank liegen und bekommt dafür 400 Euro Zinsen. Noch mehr Geld bekäme er, wenn er vom Konto nie etwas runternehmen würde:

„I: Sparst du auch etwas von deinem Geld?

B: Ja, ich behalte jetzt erst mal vier Jahre mein Geld auf der Bank. Da nehme ich erst mal nichts runter und dann kriege ich von der Bank 400 Euro geschenkt.
[...]

I: Wie viel sparst du so?

B: Vielleicht sage ich meinem Vater, der soll das Geld nach den vier Jahren noch zwei Jahre drauf lassen, damit es immer mehr wird, wenn du da nie etwas runter nimmst.“

Dieser Junge stellt sich vor, dass Produkte, die in der Nähe angebaut würden, günstiger wären, als wenn sie von so weit her kommen. Dies macht er am Beispiel von Kiwis fest, die aus Australien kommen und einen weiten Weg hinter sich haben:

„Hatte gerade Kiwis gegessen, die kommen aus Australien und haben einen sehr langen Weg hinter sich. Da kostet eine 29 Cent, wahrscheinlich wenn sie in der Nähe angebaut werden würde, würde sie wahrscheinlich nur 20 Cent kosten.“

Kreditbaustein Transport

Nach Vorstellung des Jungen kann man sich auch Geld leihen. Allerdings ist das nur möglich, wenn man auch dafür arbeitet:

„Du kannst dir was leihen, aber das musst du denen irgendwann zurückgeben. Leihen kannst du dir, wenn du arbeitest. Dann hast du ja das Geld von der Arbeit und kriegst dann dort alles, was du brauchst.“

Kreditbaustein Geld

Dieses Mädchen denkt als erstes daran, sich etwas kaufen zu müssen, wenn sie den Begriff Geld hört. Eine Vorstellung, womit Geld noch zu tun hat, hat sie aber nicht:

„I: Was fällt dir denn selbst ein, wenn du das Wort Geld hörst?

B: Ich muss mir ganz schnell etwas kaufen (*lacht*).

I: Geld hat ja auch mit kaufen, verkaufen und handeln zu tun. Womit hat Geld noch zu tun?

B: Nichts weiter.“

Auch wenn sie sich sofort etwas kaufen würde, eine Wertvorstellung scheint nicht besonders ausgeprägt zu sein. Als die Menschen ohne Geld eingekauft haben stellt sie sich vor, einen Stuhl gegen ein Haus zu tauschen. Dabei fragt sie sich, was man dann anfangen soll:

„Wenn der jetzt zum Beispiel einen Stuhl hatte und gegen sein Haus getauscht hat, hatte er dann nur noch einen Stuhl, aber kein Haus mehr. Was soll er jetzt mit dem anfangen?“

Die fehlende Wertvorstellung von Geld zieht sich durch das gesamte Interview und lässt sich auch an der Antwort auf die Frage festmachen, ob Geld wertvoll ist. Das Mädchen würde es einerseits ärgerlich finden, wenn sie eine Million Euro in der Tasche hätte und diese weg wären, andererseits hat sie aber keine Vorstellung davon, was Geld so wertvoll macht:

„I: Was würdest du sagen, ist Geld wertvoll?

B: Ja, weil wenn ich jetzt eine Million Euro in der Tasche habe und die dann weg ist, wäre es ärgerlich. Aber warum das jetzt so richtig wertvoll ist, weiß ich nicht, aber ich finde das einfach so.

I: Gibt es auch etwas Wertvolleres als Geld?

B: Ich glaube nicht.“

Kreditbaustein Zeit

Zu Lebensmitteln, die von weiter herkommen, hat dieses Mädchen kaum einen Bezug. Sie weiß nur, dass alle Leute gleich behandelt werden sollten, damit es keinen Streit

gibt. Über die Arbeiter selber erzählt das Mädchen nichts, nur über die Transporteure, die ihrer Ansicht nach zu wenig Geld bekommen:

„B: Die Leute, die das alles transportieren, bekommen weniger Geld. Aber die das dann auf dem Markt verkaufen bekommen mehr Geld. Aber wieso das so ist, weiß ich nicht.

I: Wie findest du denn das, wenn du so darüber nachdenkst?

B: Ich finde das nicht so gut. Alle Leute müssen gleich behandelt werden, gleich viel Geld. Alle sollten das gleiche Geld haben. Dann gäbe es auch keinen Streit, ich habe mehr Geld als du und es würde auch keine Angeber geben. Und hier, die wohnen auf der Straße. Ich würde sagen, alle müssen gleich behandelt werden. So wie das jetzt ist, finde ich das nicht so gut.“

Kreditbaustein Transport

Ein weiteres Beispiel in diesem Interview zeigt die fehlende Wertvorstellung des Mädchens. Auf die Frage, was Geld mit einer Bank oder Sparkasse zu tun hat, berichtet sie von der Abgabe ihres Sparschweins. Das Mädchen ist nach dem Zählen des Geldes überrascht, wie hoch die Gesamtsumme ist, da die Geldmasse vorher gar nicht so viel aussah:

„I: Gut. Jetzt interessiert mich noch mal, ob du schon mal in einer Bank oder Sparkasse warst? Erzähl mal.

B: Ja, ich kam da rein und musste meine Spardose mitbringen, und ich musste mitgehen, die hatten da so einen Raum. Dann haben die meine Spardose aufgemacht und das Geld in einen Zähler reingeschmissen. Da ist dann so ein Bildschirm, auf dem steht, wie viel Geld das ist, und dann wird das immer mehr, 71 Euro, 83 und immer so mehr. In der Spardose sieht das nach gar nicht so viel Geld aus, und als ich das dann gesehen habe, dachte ich boah, wie viel Geld.“

Keine Vorstellung hat das Mädchen davon, was passiert, wenn der Schuldner seine Schulden nicht zurückzahlen kann:

„I: O.k. Was passiert denn, wenn jemand seine Schulden nicht zurückzahlt?

B: Weiß ich nicht.“

Kreditbaustein Geld

Dieser Junge findet, wenn man sich Geld leiht, sollte man es auch wieder zurückzahlen, das würde schließlich auch zum Thema Geld gehören:

„Also, ich finde, dass Geld dazugehört, wenn man einem anderen Geld leiht, dass man das dann irgendwann wiederkriegt. Das gehört auch noch dazu.“

Zum Thema Gerechtigkeit hat der Junge keine Vorstellungen davon, warum manche Menschen mehr Geld verdienen als andere:

„I: Manche Menschen, wie beispielsweise Fußballspieler oder Pop-Stars, bekommen viel mehr Geld als andere Menschen, die auch arbeiten. Was fällt dir dazu ein?

B: Nichts.

I: Wie findest du das?

B: Eigentlich gut und schlecht. Manche haben darunter Nachteile und manche Vorteile.

I: Kannst du das sagen, was das für Nachteile sind oder Vorteile?

B: Nicht wirklich.“

Kreditbaustein Zeit

Der Schwerpunkt dieses Interviews dreht sich um den Wunsch des Jungen, neben einem Auto später ein Haus zu besitzen. Neben der Möglichkeit 50 Cent monatlich zu sparen, hat der Junge noch die Vorstellung, viel Geld zu bekommen, um sich mit 18 Jahren ein Haus zu kaufen – wenn er möchte. Seine Vorstellungen wirken sehr rational, zumal der Wunsch des Hauses vermutlich von den Eltern vorgelebt wird. Als Einzelkind scheint es dem Jungen auch finanziell nicht schlecht zu gehen, denn er hat ja die Vorstellung, sich relativ früh das Haus zu kaufen:

„I: Wie viel, weißt du das, wie viel du da sparst?

B: Ich nehme immer 2 Euro von meinem Taschengeld zum Ausgeben und 50 Cent zum Sparen.

I: Und wofür?

B: Das ist fürs Konto, damit ich mir später mal ein Auto oder ein Haus kaufen kann.

I: Wann ist später?

B: Wenn ich erwachsen bin.

I: Welche Möglichkeiten hast du denn, dir größere Wünsche zu erfüllen, wofür dein Taschengeld nicht reicht? Gibt es noch was anderes, was du dir wünschst, außer dem Haus?

B: Nein.

I: Also das Haus ist so das größte, was du so haben möchtest?

B: Ja.

I: Und welche Möglichkeiten hast du, dir diesen Wunsch zu erfüllen?

B: Das Haus?

I: Ja.

B: Dass ich viel Geld kriege, damit ich Geld sparen kann. Mehr nicht.

I: Du hast ja gesagt, dass du noch bis du erwachsen bist sparen musst, so lange noch. Wie viele Jahre sind das zusammen?

B: Wenn man 18 Jahre alt ist, ist man eigentlich erwachsen.

I: Dann kannst du dir das Haus schon kaufen?

B: Ja, wenn ich möchte.“

Kreditbaustein Transport

Sollte er sich später doch einmal Geld leihen müssen für sein Haus, hat er bisher noch keine Vorstellungen davon, was passiert, wenn jemand seine Schulden nicht zurückzahlen kann. Erst auf weitere Nachfrage nennt er Gefängnis oder die Möglichkeit, es abzuarbeiten:

„I: Was passiert, wenn die jetzt ihre Schulden nicht bezahlt?

B: Das weiß ich nicht.

I: Was passiert dann?

B: Das weiß ich nicht. Sie könnte ins Gefängnis kommen oder müsste das abarbeiten.“

Kreditbaustein Geld

Das Mädchen hat die Vorstellung, dass es Geld auf der Welt gibt, damit man sich davon Lebensmittel kaufen kann. Außerdem ist Geld deswegen wertvoll, weil man Häuser bauen kann. Keine Vorstellungen hat das Mädchen davon, was die Menschen früher ohne Geld gemacht haben:

„I: Wozu gibt es eigentlich Geld auf der Welt?

B: Um sich Essen zu kaufen, um sich zu ernähren. *(Pause)*

I: Stell dir mal vor, es würde kein Geld geben, was würde passieren?

B: Kein Essen kaufen, kein Haus bauen.

I: Was gab es denn vor dem Geld? Wie haben die Menschen ohne Geld eingekauft?

B: *(Pause)* Weiß ich nichts zu.

I: Welche Vor- oder Nachteile hatte das denn ohne Geld?

B: Weiß nicht.

I: Ist Geld wertvoll?

B: Ja, Geld ist wertvoll, weil man Häuser bauen kann.“

Verwirrend sind ihre Vorstellungen dazu, was man mit Geld noch alles machen kann.

So nennt sie hier den Kauf einer Freikarte:

„I: Was kann man denn mit Geld noch alles machen?

B: Im Kinderpark eine Freikarte kaufen.“

Kreditbaustein Zeit

Sie weiß nicht wofür und wie viel sie spart:

„I: Wofür sparst du denn dein Geld?

B: *(Pause)*

I: Wie viel sparst du?

B: Weiß nicht.

I: Wenn du dir etwas wünschen könntest, was wäre das?

B: Ein Pferd. *(Pause)*

I: Welche Möglichkeiten hast du, dir größere Wünsche zu erfüllen? Also, Dinge kaufen, für die dein Taschengeld im Moment nicht reicht?

B: *(Pause)* Weiß ich nicht.“

Auch kennt sie keine Möglichkeit, sich größere Wünsche zu erfüllen, für die ihr Taschengeld im Moment nicht ausreicht. Auch von teuren oder günstigen Produkten hat sie offensichtlich noch nicht gehört:

„I: Welche Möglichkeiten hast du, dir größere Wünsche zu erfüllen? Also, Dinge kaufen, für die dein Taschengeld im Moment nicht reicht?

B: *(Pause)* Weiß ich nicht.

I: Es gibt ja teure Produkte von einer bestimmten Marke, aber auch günstige Produkte. Was fällt dir dazu ein?

B: Nichts weiter.

I: Nicht jeder kann sich teure Produkte leisten. Was meinst du dazu?

B: *(Pause)* Kann ich nichts zu sagen.

I: Hast du dir schon einmal Geld geliehen?

B: Nein.

Kreditbaustein Transport

Das Mädchen hat außerdem keine Vorstellungen davon, was eine Bank macht, was diese mit Geld zu tun hat, wie man sich Geld leiht oder was passieren könnte, wenn man seine Schulden nicht zurückzahlt:

„I: Jetzt möchte ich noch wissen, ob du schon einmal in einer Bank oder Sparkasse warst?

B: Ja. Aber ich weiß nichts mehr davon.

I: Was hat denn Geld mit einer Bank oder Sparkasse zu tun?

B: *(Pause)* Keine Ahnung.

I: Bei einer Bank oder Sparkasse kann man sich ja Geld leihen, weißt du, wie das geht?

B: Nein, keine Ahnung.

I: Nicht jeder kann sich bei einer Bank oder Sparkasse so viel Geld leihen, wie er möchte. Was fällt dir dazu ein?

B: *(Pause)* Nichts weiter.

I: Was passiert, wenn jemand seine Schulden nicht zurückzahlt?

B: *(Pause)* Keine Ahnung.

I: Hast du schon einmal den Begriff Konto gehört?

B: Ja. *(Pause)* Da fällt mir aber nichts zu ein.“

Interview 11° | männlich, 11 Jahre, 4. Klasse | TG 1: ohne Migrationshintergrund

Geschwister: 1 Schwester, älter; 3 Schwestern, jünger

Kreditbaustein Geld

Als es noch kein Geld gab, haben nach Vorstellung dieses Jungen die Menschen Sachen getauscht, die für sie wertvoll waren. Seiner Ansicht nach gab es schon damals Armut, allerdings war das ein Vorteil, da man ihnen etwas abgeben konnte:

„B: Was für die wertvoll war, haben die sozusagen getauscht gegen andere Sachen.

I: Welche Vor- und Nachteile hatte das?

B: Nachteile gab es, weil manche Menschen arm wurden und es hatten. Vorteil ist es, dass man auch armen Menschen etwas geben kann. Das ist auch wertvoll für mich.“

Der Junge nimmt aber an, dass die Menschen ohne Geld mit Gold eingekauft haben:

„I: Was gab es denn vor dem Geld, also früher meine ich, wie haben die Menschen denn da eingekauft ohne Geld?

B: Ja, die hatten eigentlich Gold.“

Falsch erscheint die Vorstellung, dass man Diener und Sklaven nicht mit Geld kaufen kann, obwohl gerade Diener eigentlich immer nur für Geld arbeiteten. Gerade Sklaven wurden von den Urvölkern als eine Art Geld genutzt und gegen Lebensmittel eingetauscht (vgl. Weimer 1994, S. 25):

„Menschen, Diener, Sklaven, [...] kann man auch nicht kaufen damit.“

Schwerpunkt des Gesprächs ist der Umgang mit Geld, den er nach eigener Aussage langsam lernen sollte. Bisher spart er sein Taschengeld bei seiner Mutter, die als Sparkasse fungiert. Manchmal kann er sich deshalb von ihr etwas zum Ausgeben geben lassen, den Rest des Geldes spart er für den nächsten Urlaub:

„I: Aha. Und was machst du mit deinem Taschengeld so?

B: Ich spare es und manchmal gebe ich das Geld auch aus, gleich.

I: Ja. Du hast gerade gesagt, du sparst dein Geld. Wie sparst du denn dein Geld?

B: Ich gebe es meiner Mutter, die ist eine Sparkasse für mich. Aber langsam muss ich selbst lernen, damit umzugehen.

I: Ah ja, du sparst es in der Sparkasse.

B: Meine Mutter. Manchmal nehme ich mir da auch ein bisschen raus.

I: Und wofür sparst du?

B: Für den Urlaub, wir fahren ja bald in den Urlaub. Und wenn ich dann etwas haben möchte, habe ich genug Geld, und dafür spare ich dann.“

Kreditbaustein Zeit

Verwirrend wird die Vorstellung des Jungen, wenn es darum geht, was man mit Geld noch alles machen kann. Zunächst hat der Junge die Vorstellung, dass man mit Geld armen Leuten helfen könnte. Dies ist umso verwunderlicher vor dem Hintergrund, dass es seiner Familie finanziell sehr schlecht geht und er sich nichts mehr wünscht als Geld für seine Familie, damit es ihr dann gut geht. Auf der anderen Seite hilft er aber selbst armen Menschen mit Geld weiter:

„I: Was kann man mit Geld noch alles machen?

B: Armen Leuten helfen, das tue ich öfter mal.

I: Ah ja, wie machst du das?

B: Ich gebe denen ein bisschen.

I: Was denkst du, was machen andere Kinder mit ihrem Geld?

B: Die geben es aus, ganz schnell ausgeben. Aber manche sparen auch.

I: Gibt es etwas, was du gerne hättest und wenn ja, was wäre das?

B: Ja, es gibt was. Viel Geld für meine Familie. Wir haben es zurzeit nämlich richtig schlecht.

I: Wenn du dir jetzt etwas wünschen könntest, was würde das dann sein?

B: Dann würde ich mir viel Geld für meine Familie wünschen und dass die dann glücklich ist.

I: Und für dich, hättest du auch einen Wunsch für dich?

B: Ja, dass meine Familie glücklich ist.“

Kreditbaustein Transport

Dieser Junge hat keine Vorstellung davon, dass sich nicht jeder bei einer Bank so viel Geld leihen kann, wie er möchte. Einzig ein Konto scheint seiner Meinung nach dafür notwendig zu sein. Wenn das Geld aber nicht zurückgezahlt werden kann, kennt er die Folgen dafür auch nicht:

„I: Jetzt kann sich ja nicht jeder Mensch bei einer Bank so viel Geld leihen wie er möchte. Was fällt dir dazu ein?

B: Keine Ahnung.

I: Oder andersrum gefragt, kann jetzt jeder zur Bank gehen und sich so viel Geld einfach leihen wie er möchte?

B: Nein, man braucht ein Konto dafür.

I: Was passiert, wenn man seine Schulden nicht zurückzahlt?

B: Dann wird das einem vom Konto abgebolt.

I: Und wenn da jetzt auch nichts ist?

B: Keine Ahnung.“

Interview 12° | weiblich, 10 Jahre, 3. Klasse | TG 1: ohne Migrationshintergrund

Geschwister: 1 Bruder; 1 Schwester

Kreditbaustein Geld

Dieses Mädchen hat eine Vorstellung davon, dass Arbeit mehr wert ist als Geld, aber man trotzdem für Arbeit Geld erhält:

„I: Ist Geld wertvoll?

B: Ja.

I: Und warum ist das wertvoll? Überleg mal.

B: Vielleicht weil man das für Arbeit kriegt.

I: Gibt es etwas Wertvolleres als Geld?

B: *(Pause)* Arbeit.“

Kreditbaustein Zeit

Die Wertvorstellung des Mädchens, für Arbeit Geld zu erhalten, zeigt sich bei der Bewertung der ökonomischen Verteilung. Das Mädchen findet es nicht gut, dass die Arbeiter so wenig Geld für ihre schwere Arbeit bekommen. Allerdings ist ihr bereits klar, dass man für Arbeit Geld bekommt. Haben die Arbeiter also nicht genug, müssen sie ihrer Vorstellung nach nur einfach mehr arbeiten. Allerdings scheint es relativ sinnlos zu sein zu glauben, wenn man wenig Geld verdient, dass es einem mit mehr Arbeit besser geht. Schließlich muss auch die Zeit für die Mehrarbeit vorhanden sein, wovon man zunächst nicht ausgehen kann:

„Ich finde das nicht gut. Wenn man arbeitet, bekommt man ja Geld, manche kriegen mehr, manche weniger Geld. Dann müssen die einfach mehr tun.“

Verwirrend wird ihre Vorstellung bei der Überlegung, wie lange sie noch sparen muss, um sich größere Wünsche erfüllen zu können, für die ihr Taschengeld im Moment nicht ausreicht. Ihr Wunsch ist momentan ein Nintendo DS und sie hat die Vorstellung, dass sie nur noch eine Woche sparen muss, um sich ihren Wunsch erfüllen zu können. Diese kurze Sparzeit scheint aber aufgrund der Taschengeldhöhe von 40 Euro monatlich sehr unwahrscheinlich:

„I: Welche Möglichkeiten hast du dir größere Wünsche zu erfüllen, für die dein Geld im Moment nicht reicht?

B: Da müsste ich sparen.

I: Wie lange musst du für deinen Wunsch noch sparen?

B: Eine Woche oder so.“

Kreditbaustein Transport

Einen zweiten Schwerpunkt dieses Gesprächs bilden „Zinsen“. Ihrer Vorstellung nach müssen Menschen, die ihre Schulden nicht zurückzahlen, noch mehr Geld aufbringen. Der Geldbetrag, den sie sich geliehen haben, erhöht sich also. Verdienen tut daran die Bank, die den höheren Betrag haben möchte:

„I: Was passiert, wenn jemand seine Schulden nicht zurückzahlt?

B: Wird das Geld immer mehr.

I: Erklär das bitte mal.

B Also, wenn man sich Geld leiht und das kriegt man nicht, dann wird das Geld immer mehr.

I: Welches Geld wird jetzt immer mehr? Das man zurückzahlen muss, oder was man...

B: ...zurückzahlen muss.

I: Wie kommt das?

B: Die möchten ja auch Geld haben.

I: Wer möchte auch Geld haben?

B: Zum Beispiel die Bank oder so.“

Interview 13° | männlich, 11 Jahre, 3. Klasse | TG 1: ohne Migrationshintergrund

Geschwister: 1 Bruder, jünger; 1 Schwester älter

Kreditbaustein Geld

Dieser Junge hat kaum Vorstellungen zum Thema Geld, vielmehr steht die Unwissenheit im Mittelpunkt des Gespräches. So hat er die Vorstellung zu verdursten und zu verhungern, wenn es kein Geld geben würde. Außerdem kann er sich nicht vorstellen, wie die Menschen ohne Geld eingekauft haben oder ob es was gibt, was man nicht mit Geld kaufen kann:

„I: Stell dir mal vor, es würde kein Geld geben, was würde dann passieren?

B: Dann verdurstet man und verhungert. Dann kann man dann gar nichts trinken oder essen.

I: Was gab es denn vor dem Geld auf der Welt, wie haben die Menschen ohne Geld eingekauft?

B: Weiß ich nichts (*Pause*). [...]

„I: Gibt es auch Dinge, die man mit Geld nicht kaufen kann?

B: (*Pause*)

I: Überleg noch mal, ob dir da was einfällt?

B: Nein.“

Eine verwirrende und falsche Vorstellung hat dieser Junge davon, dass Pop-Stars deswegen mehr Geld verdienen, weil sie noch aufbauen müssen. Seiner Vorstellung nach arbeiten diese Leute deshalb auch mehr:

I: Manche Menschen, wie beispielsweise Fußballspieler oder Pop-Stars, bekommen viel mehr Geld als andere Menschen, die auch arbeiten. Was fällt dir dazu ein?

B: Die müssen ja mehr arbeiten als die anderen.

I: Was fällt dir dazu noch ein?

B: (*Pause*)

I: Ich frage mal so, wie findest du das, dass die mehr verdienen?

B: Gut, dann können die sich mehr kaufen, zum Beispiel Essen und so.

I: Warum verdienen die mehr Geld als andere Menschen?

B: Die müssen mehr arbeiten, mehr machen. Die müssen ja auch aufbauen und so.“

Kreditbaustein Zeit

Zum Thema Sparen und was andere Kinder mit ihrem Geld machen, hat der Junge keine Vorstellungen. Seiner Ansicht nach würden sie es ausgeben oder behalten. Dasselbe würde der Junge auch tun, wenn es darum geht, sich einen Wunsch zu erfüllen, für den sein Taschengeld im Moment nicht reicht. Allerdings scheint er, außer Brettspielen, keinen weiteren Wunsch zu haben:

„I: Und wie viel sparst du so?

B: Weiß ich nicht.

I: Also nicht mal eine bestimmte Summe oder so?

B: Nein. [...]

I: Was machen denn andere Kinder mit ihrem Geld?

B: Behalten.

I: Wie meinst du das jetzt, behalten?

B: Einfach das Geld behalten. Andere geben es aus. [...]

I: Gibt es etwas, das du gerne hättest? Wenn ja, was wäre das?

B: *(Pause)*

I: Also wenn du dir etwas wünschen könntest, was würde das sein? Hättest du einen Wunsch?

B: Einfach nur Spiel. Spiele kaufen.

I: Kannst du das noch einmal genauer sagen?

B: Einfach Spiele kaufen.

I: Ja. Was für Spiele meinst du jetzt?

B: Brettspiele oder so was.

I: Ah ja. Welche Möglichkeiten hast du dir Wünsche zu erfüllen, für die dein Taschengeld im Moment nicht reicht?

B: Warten, einfach nur warten, bis ich das Geld zusammen habe.“

Auch wirkt dieser Junge scheinbar emotionslos gegenüber Geld, sonst würde ihm sicher etwas anderes einfallen, als das Geld nur zu verschenken:

„B: Geld verschenken. Kann man doch verschenken.“

Kreditbaustein Transport

Außer Ärger zu bekommen hat der Junge keinen Begriff von den Konsequenzen, die eintreten, wenn ein Schuldner seine Schulden nicht zurückzahlt:

„I: Was passiert denn, wenn jemand seine Schulden bei der Bank nicht zurück-zahlt?

B: Dann kriegt der Ärger.

I: Kannst du das noch genauer beschreiben?

B: Die dürfen das ja gar nicht, die müssen das auch zurückzahlen.“

Interview 14° | weiblich, 9 Jahre, 3. Klasse | TG 1: ohne Migrationshintergrund

Geschwister: 1 Bruder; 1 Schwester

Kreditbaustein Geld

Dieses Mädchen äußert keine Vorstellungen zum Geld. Das belegen die langen Pausen und die sehr einsilbigen Antworten.

(Der besseren Übersicht wegen ist der Text komprimiert dargestellt, die Fragen wurden größtenteils weggelassen):

„B: Dazu fällt mir nichts ein.

B: Etwas kaufen oder so.

B: Geld sparen.

B: So nichts mehr.

B: *(Pause)* Da fällt mir auch nichts ein.

B: *(Pause)*

B: Da habe ich eigentlich schon so viel erlebt.

I: Viel? Was denn zum Beispiel?

B: *(Pause)*

B: *(Pause)*

B: Dass man sich etwas zu essen kaufen kann.

B: *(Pause)*

B: Sonst fällt mir nichts ein.

B: Dann müsste man die ganze Zeit arbeiten auf dem Bauernhof und so. Kühe schlachten, damit man Essen kriegt.

B: So nicht.

B: Dazu fällt mir nichts ein.“

Ebenfalls weiß sie auch nichts darüber, warum Pop-Stars mehr Geld verdienen als andere Leute. Für sie bedeutet es nur Mut, vor anderen Menschen aufzutreten, um damit viel Geld zu verdienen. Diese Sichtweise scheint allerdings sehr naiv zu sein. Dabei ist

es für sie gerechtfertigt, dass manche Menschen, wie beispielsweise Fußballspieler oder Pop-Stars, viel mehr Geld verdienen als andere Menschen, die auch arbeiten. Die Arbeit von denen findet sie deshalb auch schwerer:

„I: Manche Menschen, wie beispielsweise Fußballspieler oder Pop-Stars, bekommen viel mehr Geld als andere Menschen, die auch arbeiten. Was fällt dir dazu ein?

B: So nichts.

I: Wie findest du das, dass die mehr Geld verdienen als andere?

B: *(Pause)*

I: Wie findest du das, dass die mehr Geld verdienen als andere, Fußballer zum Beispiel?

B: *(Pause)*

I: Ich frag jetzt noch mal anders. Warum verdienen die mehr Geld als andere Menschen?

B: Weil die Arbeit auch ein bisschen schwerer ist.

I: Kannst du das noch mal ein bisschen zu erklären versuchen?

B: Weil die ganz schön viel Mut haben müssen vor ganz vielen Leuten allein.

I: Und wie findest du das, dass die so viel Geld bekommen?

B: Gut *(Pause)*.“

Kreditbaustein Zeit

Eine verwirrende Vorstellung hat dieses Mädchen auch zum Sparverhalten. Ihr großer Wunsch ist ein neuer Schulranzen. Auf die Frage, was das Mädchen mit ihrem Taschengeld macht, sagt sie, dass sie es für Süßigkeiten ausgibt, aber auch verschenken könnte. Andererseits kann sie sich vorstellen für ihren großen Wunsch zu sparen, wofür ihr Taschengeld im Moment nicht ausreicht. Dabei ist ihr aber unklar, wie lange und wie viel Geld sie noch sparen müsste, da sie selbst nicht weiß, wie viel Geld sie noch hat:

„I: Was kann man denn sonst noch mit Geld machen?

B: Verschenken *(Pause)*. Fällt mir nichts mehr ein. [...]

I: Gut. Gibt es etwas, dass du gern hättest? Und wenn ja, was wäre das?

B: Einen neuen Schulranzen. Weil meiner so viele Fächer hat, dann vergesse ich immer Sachen.

I: Und welche Möglichkeiten hast du, dir größere Wünsche zu erfüllen, für die

dein Taschengeld im Moment nicht reicht?

B: Dann spare ich einfach weiter. [...]

I: Wie lange musst du noch sparen, um dir deinen Wunsch zu erfüllen?

B: Nicht mehr lange.

I: Warum?

B: Ich weiß selber nicht mehr, wie viel Geld ich noch habe.“

Kreditbaustein Transport

Bei der Frage, was ihr zum Begriff Konto einfällt, hat das Mädchen nur die Vorstellung, dass man sich Geld holen kann, wenn etwas drauf ist:

„B: Dass man sich, wenn da Geld drauf ist, dann Geld holen kann.

I: Aha. Fällt dir dazu noch was ein?

B: So nicht.

I: Bei einer Bank oder Sparkasse kann man sich ja auch Geld leihen. Kennst du das Wort dafür?

B: Nein.

I: Weißt du wie das geht?

B: Nein.

I: Also wie das funktioniert, wenn man sich da Geld leihen möchte?

B: Das weiß ich nicht.

I: Es kann sich jetzt nicht jeder Mensch kann sich bei einer Bank so viel Geld leihen wie er möchte. Fällt dir dazu was ein?

B: Nein, so nicht.

I: Was passiert denn, wenn jemand seine Schulden nicht zurückzahlt?

B: *(Pause)*“

Der Schwerpunkt des Interviews ist von der Unwissenheit des Mädchens über die Bank gekennzeichnet, obwohl sie schon oft dort gewesen ist. Das Einzige, was sie davon noch weiß, ist die schon genannte Möglichkeit, sich Geld zu holen, wenn noch etwas auf dem Konto ist:

„I: Warst du schon einmal in einer Bank oder Sparkasse?

B: Schon ganz schön oft.

I: Ja? Wie war es denn, erzähl mir mal, wie es da ist.

B: *(Pause)* Ganz schön ruhig war es da.

I: Wie meinst du das?

B: Da waren alle leise.

I: Aha. Was hat denn Geld mit einer Bank oder Sparkasse zu tun?

B: (*Pause*) Dass man sich da das Geld von holen kann, wenn man auf dem Konto Geld hat.

I: Aha. Fällt dir dazu noch was ein?

B: So nicht.

I: Bei einer Bank oder Sparkasse kann man sich ja auch Geld leihen. Kennst du das Wort dafür?

B: Nein.

I: Weißt du wie das geht?

B: Nein.

I: Also wie das funktioniert, wenn man sich da Geld leihen möchte?

B: Das weiß ich nicht.

I: Es kann sich jetzt nicht jeder Mensch bei einer Bank so viel Geld leihen wie er möchte. Fällt dir dazu was ein?

B: Nein, so nicht.“

Kreditbaustein Geld

Dieser Junge hat die klare Vorstellung von Geld, dass nicht mehr gehandelt werden muss wie früher, sondern das Einkaufen mit Geld leichter ist. Geld ist für ihn deswegen auch einfacher, weil damit Rechenaufgaben gemacht werden können

„I: Wozu gibt es eigentlich Geld auf der Welt. Erzähl doch mal, was dir dazu einfällt.

B: Dass man mit jemand tauschen kann und nicht immer nur gehandelt werden muss, wie mit Mineralien oder anderen Gegenständen etwas kriegen.

I: Fällt dir noch etwas ein?

B: Um etwas zu kaufen und nicht mit Mineralien zu handeln. Oder auch um Rechenaufgaben zu machen.

I: Jetzt stell dir mal vor, es würde kein Geld auf der Welt geben, was würde passieren?

B: Da handelt man dann wieder mit Mineralien oder anderen Gegenständen um Sachen zu kriegen. Tierfell gegen drei Brote, mehr Brote schon.“

Kreditbaustein Zeit

Verwirrend wird die Vorstellung des Jungen, wenn es darum geht, dass es günstige und teure Produkte gibt. Er ist der Ansicht, dass man sich von günstigen Produkten viel mehr kaufen kann als von teuren. Allerdings macht er das am Kauf einer Melone fest, die nach einem Kilopreis abgerechnet wird. Dabei ist für ihn die Melone günstig, wenn sie zwischen 1 Euro und 3 Euro kostet, teuer ist sie, wenn sie zwischen 6 Euro und 9 Euro kostet. Diesen Kosten steht aber auch eine Melone mit 6 Kilogramm gegenüber, von daher würde er im günstigeren Fall nicht mehr, sondern auch nur die halbe Melone bekommen:

„B: Die günstigen sind manchmal ein bisschen mehr.

I: Was meinst du mit mehr?

B: Wenn eine Melone, die in Kilo gemessen wird und die kostet nur 1, 2, 3 Euro. Und ich kaufe eine Melone, die 6 Kilo wiegt, dann hast du so 6x3 Euro oder 2 Euro. [...]

B: Aber an günstigen Produkten kann man sich viel mehr kaufen, als von den teureren.“

Kreditbaustein Transport

Der Schwerpunkt in diesem Interview liegt auf dem ‘Thema „Zinsen“. Hier scheint der Junge einige Erfahrungen zu haben. So ist er der Ansicht, wenn man Geld vom Konto nimmt, dass für diese Leistung an die Bank Zinsen gezahlt werden müssen:

„I: Was fällt dir denn zum Thema Konto ein? Erzähl mal.

B: Dass man da ganz viel Geld drauf machen kann und dass das Geld, wenn es andere Personen brauchen, auch mal runtergenommen werden kann. Und dass ein bisschen mehr wieder draufgegeben werden muss.

I: Wie meinst du das mit draufgeben?

B: So Zinsen, die die Bank drauf macht.

I: Wofür nimmt die Bank Zinsen?

B: Für das Geld holen, für Personen, die Geld brauchen. Die müssen dann Zinsen bezahlen.“

Auch im weiteren Gesprächsverlauf tauchen Zinsen immer wieder auf. Der Junge hat die Vorstellung, wenn man sich Geld leiht, müssen dafür Zinsen gezahlt werden, gerade dann, wenn die Rückzahlung in Raten erfolgt und nicht alles auf einmal zurückgezahlt wird:

„I: Jetzt kann man ja bei einer Bank oder Sparkasse auch Geld leihen. Weißt du wie das geht?

B: Da muss man erst einen Betrag, den man sich leihen möchte, aber man muss erst ein bisschen Geld darauf zurückzahlen.

I: Das würde mich noch mal interessieren. Wie meinst du das, Geld darauf zurückzahlen?

B: So Zinsen. So mit 100 Euro mehr und 200 Euro mehr.

I: Und warum?

B: Weil das in Raten zurückgezahlt wird und nicht auf einmal.“

Dem Jungen scheint klar zu sein, dass bei fehlender Rückzahlung des Schuldners dieser eine Geldbuße zahlen muss. Nach Meinung des Jungen kann die Strafe zwischen 200 und 2000 Euro variieren:

„So Geldbußen von so 200 Euro oder 2000 Euro schon manchmal.“

Kreditbaustein Geld

Falsch und naiv scheint ihre Vorstellung von dem, was passieren würde, wenn es kein Geld geben würde. Ihrer Ansicht nach würden wir dann leben wie in der Steinzeit mit den damaligen Waffen und den entsprechenden Unterkünften aus Lehm:

„I: Stell dir jetzt mal vor, es würde kein Geld geben, was würde denn dann passieren?“

B: Dann würden sie vielleicht noch so leben wie in der Steinzeit. Mit Speeren, Höhlen als Hütten oder Lehmhütten.“

Kreditbaustein Zeit

Dieses Mädchen hat die Vorstellung, dass man als Kind sein Geld nicht einfach verschwenden sollte, sondern eher sparen:

„Dass man sein Geld nicht einfach so verschwenden sollte, man sollte es sparen.“

Das Mädchen hat zwar noch keinen konkreten Wunsch, weiß aber, dass sie sich später einmal etwas ganz Tolles kaufen möchte. Dafür will sie noch insgesamt 20 Jahre lang sparen und wenn es nicht reicht weiter arbeiten:

„B: Irgendwann will ich mir was ganz Großes kaufen. [...]

I: Und wie viel Geld sparst du da so ungefähr?

B: 20 Jahre lang. [...]

I: Welche Möglichkeiten hast du denn, dir größere Wünsche zu erfüllen, also Dinge, für die dein Taschengeld im Moment nicht reicht? Was könntest du da machen, um dir das trotzdem zu kaufen?

B: Weiter sparen.

I: Hast du sonst noch eine Möglichkeit?

B: Geld verdienen.

I: Wie meinst du das? Also, was müsstest du da machen?

B: Vögel füttern und schöne Bedienung machen, Kaffee kochen, Frühstück machen, Geschirr spülen, Mittagessen kochen, das kann ich nicht. Auf jeden Fall so im Haushalt helfen.“

Die Themen „Arbeit“ und „Sparen“ ziehen sich schwerpunktmäßig durch das ganze Interview. Sie weiß selbst, wie hart sie sich ihr Geld erarbeitet hat. Sie muss dafür Betten machen, Kaffee kochen, ihre kranke Mutter pflegen und andere Dinge im Haushalt erledigen:

„I: da hast du ja gesagt 10 Euro. Bekommst du das in der Woche oder im Monat?

B: Im Monat. Das muss ich mir aber hart erarbeiten. Betten machen, Kaffee kochen und so ein Zeug. [...]

B: Also, meine Mutter war mal krank. Da hatte sie sich einen Nerv eingeklemmt beim Husten. Da hatte ich ihr erst mal das Telefon geholt um Opa anzurufen. Dann sind wir erst mal ins Krankenhaus gefahren. Mama konnte sich ja nicht alleine anziehen, also habe ich ihr geholfen. Dann hat sie mir dafür eine Belohnung gegeben.

Kreditbaustein Transport

Sehr detailliert beschreibt das Mädchen, wie es in einer Bank zugeht, wie die Leute aussehen und dass es nach Geld „riecht“. Sie hat aber sonst nur die Vorstellung, dass die Leute ihr Geld auf das Sparbuch bringen und keine Ahnung davon, was eine Sparkasse noch mit Geld zu tun hat, oder dass man sich dort Geld leihen kann:

„B: Da sind immer ganz lange Schlangen und viele Leute und da riecht es immer so komisch nach Geldscheinen und die die haben da immer so schwarze Anzüge.

I: Hmh. Und was hat denn eine Bank oder Sparkasse mit Geld zu tun?

B: Die bewahren das Geld, was die Leute gespart haben, da auf. Auf dem Sparbuch.

I: Fällt dir dazu noch was ein, was eine Bank oder Sparkasse mit Geld zu tun hat?

B: Ähm, nö.

I: Man kann sich ja bei einer Bank oder Sparkasse auch Geld leihen.

B: Ja.

I: Weiß du wie das geht?

B: Nö, weiß ich nicht.“

Auch weiß sie nichts darüber, dass sich nicht jeder dort so viel Geld leihen kann, wie er möchte, vermutlich lacht sie deswegen eher aus Verlegenheit:

„I: O.k. Jetzt kann sich nicht jeder Mensch bei einer Bank so viel leihen wie er gerne möchte.

B: Ja.

I: Was fällt dir dazu ein?

B: Ja so gar nichts, mir fällt nichts ein (lacht).“

Interview 17* | männlich, 9 Jahre, 3. Klasse | TG 1: mit Migrationshintergrund

Geschwister: 1 Bruder, älter; 1 Schwester, jünger

Kreditbaustein Geld

Dieser Junge hat eine ganz deutliche Vorstellung davon, dass Geld in Form von Muscheln schon seit der Steinzeit benutzt wurde:

„Geld. Eigentlich gab es schon Geld seit der Steinzeit. Die benutzten statt Münzen Muscheln als Geld.“

Kreditbaustein Zeit

Der Schwerpunkt dieser Unterhaltung liegt darauf, dass Marken nicht nur wegen einer scheinbar besseren Qualität teurer sind, sondern vielmehr, um Geld zu verdienen. Oft schmecken günstige Produkte zudem noch besser als teure Markenprodukte:

„B: (*überlegt*) Es gibt ja diese Kelloggs und es gibt auch andere, die schmecken viel besser, sind aber eine unbekannte Marke. Und die mit den unbekannten Marken kosten immer weniger.

I: Aber nicht jeder kann sich die teuren leisten. Was meinst du dazu?

B: Eigentlich ist das unfair, weil die unbekannten Marken sind auch ganz normal wie die bekannten Marken. Zum Beispiel die von Kelloggs mit Fußballbildern, die legen ja immer die Kinder rein, die tun immer so ein Spielzeug rein, und die Kinder wollen das haben, weil das ein Spielzeug ist.“

Für diesen Jungen ist es nicht schlimm, dass sich ärmere Menschen keine teuren Produkte leisten können. Das Problem sieht er vielmehr darin, dass die Hersteller nur auf das Geld der Kinder aus sind:

„I: Also ist das für die, die sich das nicht leisten können, nicht so schlimm?

B: Ja.

I: O.k.

B: Die wollen ja auch mit dem Geld Kinder reinlegen, dass die Eltern mehr und mehr Geld bezahlen und die Arbeiter davon mehr und mehr Geld bekommen. Das ist ja das Blöde daran.“

Diesem Jungen ist auch klar, dass Produkte ohne Verpackungen einzeln herum liegen würden. Allerdings könnten seiner Vorstellung nach die Verpackungen recycelt werden, um daraus neue Verpackungen zu fertigen:

„B: Dann wäre alles draußen. Ohne Verpackungen wäre alles einzeln.

I: Wie würdest du das finden?

B: Ein bisschen blöder. Aber man könnte es auch recyceln. Die sammeln den Müll auf und bauen den zu etwas Neuem. Das ist ja auch praktisch. Aber die nehmen das aus dem Müll, da wo man immer die leeren Glasflaschen reinwirft. Aber das wird auch mit alten Glasflaschen gemacht. Da wo man die alten Glasflaschen reinwirft. Da nehmen die dann manchmal das Glas und tun das in den Lastwagen und bringen das weg und recyceln das.“

Sein Taschengeld bekommt dieser Junge immer in einem Briefumschlag überreicht. Warum die Mutter es in den Umschlag tut, ist allerdings unklar, genauso wie die Frage, ob er das gut oder schlecht findet. Klar ist nur, dass er mit der Summe, die er bekommt, zufrieden ist:

„I: So, nun möchte ich mit dir noch über deine Erfahrungen mit Geld sprechen. Du bekommst doch sicher Taschengeld, erzähl doch mal.

B: Also, meine Mutter gibt mir nicht das Taschengeld direkt, sondern ich habe so einen kleinen Umschlag und dann tut mir meine Mutter jeden Monat etwas Geld rein. Manchmal 5, manchmal 10 Euro.

I: Und das ist kein Taschengeld?

B: Doch, eigentlich schon, aber man bemerkt das nicht, weil meine Mutter mir das einfach nur reintut, sonst nichts.

I: Bist du damit zufrieden?

B: Ja.

I: Also die Summe ist o.k. für dich?

B: Ja.

I: Kommst du mit aus?

B: Ja.“

Kreditbaustein Transport

Unklar scheint für den Jungen die Funktion eines Geldautomaten zu sein. So hat er die Vorstellung, dass der Code der eingetippt wird, anschließend auf die Scheine gedruckt wird und dann das ganze Geld herauskommt:

„Also, zum Beispiel Geld wird ja in einer Bank aufgehoben, in so einem Automat. Aber ich weiß nicht, wie ich das formulieren soll. Aber ich glaube von innen sind so mehrere Sachen, da drin so ganz viele Scheine ohne Code. Dann tippt man seinen Code drauf und dann wird da draufgedruckt und dann kommt das ganze Geld raus.“

Interview 18* | weiblich, 9 Jahre, 3. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: 1 Bruder, älter, 1 Schwester, älter

Kreditbaustein Geld

Dieses Mädchen hat eine Vorstellung davon, dass die Menschen früher mit Muscheln getauscht haben und diese als Geld empfunden haben. Sie sieht den Vorteil des Geldes darin, dass es einfach in die Tasche gesteckt werden kann und nicht wie ein großes Tauschobjekt mit sich herumgetragen werden muss:

„I: Was gab es denn vor dem Geld? Wie haben die Menschen ohne Geld eingekauft?

B: Da haben die Menschen die haben Sachen als Geld empfunden und damit haben die dann die Sachen bezahlt. Wie zum Beispiel Muscheln oder Fische. Die haben auch früher getauscht.

I: Welche Vorteile hatte das, welche Nachteile?

B: Wenn da jemand etwas ganz Großes hatte, dann konnte der das nicht einfach in seine Tasche stecken. Und das ist dann eben der Vorteil mit den ganzen Münzen und Scheinen.“

Den Schwerpunkt des Interviews bildet die qualitative Einschätzung von Produkten. So erkennt das Mädchen, dass Geld einerseits aus wertvollem Metall hergestellt wird, aber nicht den Wert von Gold besitzt. Vielmehr hat Geld nur einen geringen Wert, der eher mit der Arbeit zur Herstellung des Geldes begründet wird:

„B: Das hat ja viel Arbeit und wenn man dann ganz viel Geld, dann ist es schon ein bisschen wertvoll. Es steckt ja auch ganz schön viel Metall drin.

I: Und das Metall ist schon wertvoll?

B: Ja.

I: Gibt es denn etwas Wertvolleres als Geld? Was ist wertvoller als Geld?

B: Gold, denn im Geld steckt ja kein Gold.“

Kreditbaustein Zeit

Auch bei anderen Produkten achtet dieses Mädchen beim Einkauf auf die Qualität der Produkte. So kauft sie sich lieber teure Dinge die funktionieren, als günstige Produkte, die schnell kaputt gehen, leicht abbrechen oder von denen man sehr viele kaufen muss:

„B: Auf jeden Fall kommt es auf die Qualität an. Ich würde lieber die teuren Sachen kaufen die länger halten, als die doofen, die kaputten Sachen, die nicht richtig funktionieren. Dann würde ich mir lieber die teuren kaufen.

I: Und warum?

B: Wenn jetzt ein Tintenkiller schlecht ist, und der leicht abbrechen kann, dann habe ich ein bisschen Geld umsonst ausgegeben. Dann hätte ich mir mehrere Tintenkiller für das bisschen Geld gekauft, aber wenn mir dann alle abbrechen, muss ich eben noch mal gehen. Dann lieber schon die teuren kaufen, die eine gute Qualität haben als die günstigeren, die eine schlechte Qualität haben.“

Kreditbaustein Transport

Verwirrend sind ihre Vorstellungen zur Aufbewahrung des Geldes. So beschützt eine Bank ihrer Ansicht nach ihr Geld, allerdings bringt sie es deswegen dorthin, weil es ihr unmöglich erscheint, größere Geldsummen im Sparschwein aufzubewahren:

„Die Sparkasse nimmt das Geld und beschützt das. Wenn ich jetzt 1000 Euro spare, dann kann ich das unmöglich in meinem kleinen Sparschwein aufbewahren.“

Größere Geldsummen scheinen für das Mädchen ohnehin ein Problem darzustellen. So kann sich nur deswegen nicht jeder bei einer Bank so viel Geld leihen wie er möchte, weil der Geldautomat verstopft ist, ein größeres Sparschwein benötigt wird, oder das mit Geld vollgestopfte Regal das Zimmer kleiner erscheinen lässt:

„Dann ist der Automat verstopft - erstmal. Und dann muss man wieder sein Sparschwein vergrößern oder wenigstens ein anderes nehmen. Und wenn man dann zu Haus ein dickes Sparschwein im Zimmer hat, dann sieht das auch nicht

so gut aus. Gerade wenn das Regal so vollgestopft ist von dem ganzen Geld, dann wird das Zimmer kleiner.“

Interview 19* | männlich, 10 Jahre, 4. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: 2 Brüder, älter; 1 Schwester, älter

Kreditbaustein Geld

Eine widersprüchliche Vorstellung hat dieser Junge von der Überlegung, wenn es kein Geld auf der Welt geben würde. Einerseits macht er deutlich, dass man früher mit Muscheln bezahlt hat und damit die Dinge eintauschte, die für einen schön waren. Andererseits nimmt er an, dass man sich ohne Geld einfach die Dinge nehmen würde, die man möchte, ohne zu tauschen oder zu bezahlen:

„I: Was gab es denn vor dem Geld?

B: Da haben wir glaube ich mit Muscheln bezahlt und getauscht.

I: Wie genau, erzähl mal.

B: Zum Beispiel man hat eine Kuh getauscht gegen Glastöpfe oder so, was eben für den einen schön war.

[...]

I: Stell dir mal vor, es würde kein Geld geben, was würde dann passieren?

B: Dann könnte man sich einfach nehmen, was man will und der andere würde dafür nichts kriegen.“

Kreditbaustein Zeit

Dieser Junge hat die Vorstellung, dass Markenprodukte nicht generell besser sein müssen als günstige Produkte. Für ihn ist ein hoher Preis nicht gleichbedeutend mit hoher Qualität:

„Das ist eigentlich Schwachsinn, nur weil die teurer und schöner aussehen, müssen die nicht gleich besser sein.“

Kreditbaustein Transport

Der Schwerpunkt des Interviews liegt auf der Funktion einer Bank oder Sparkasse. Dabei stellt dieser Junge sich vor, dass auf einem Konto das gesamte Geld gesammelt wird, was man hat. Von diesem Konto wird Geld aber auch ausgegeben:

„In einem Konto ist Geld. Da ist das ganze Geld drin was man hat. Das wird darin gesammelt oder davon ausgegeben.“

Bei einer Bank kann man sich aber, nach Meinung des Jungen, auch Geld leihen. Dabei muss dieser Betrag aber auch nach einer bestimmten Zeit wieder zurückgezahlt werden. Die Bank prüft vorher allerdings, ob sie sich das Geld später wiederholen kann. Ansonsten verleihen sie an denjenigen kein Geld:

„I: Wie das so funktioniert, wenn man sich Geld bei einer Bank Geld leiht?

B: Ich glaube, man muss den Betrag sagen, den man sich leiht, und den muss man dann nach einer Zeit wieder zurückzahlen.

I: Nicht jeder kann sich bei einer Bank so viel Geld leihen, wie er möchte. Was fällt dir dazu ein?

B: Man kann sich gar nicht so viel Geld bei einer Bank leihen, wenn die sich das gar nicht wiederholen können. Die gucken erst mal wie viel sie noch haben, wie viel Geld.“

Ein weiteres Angebot der Bank sieht er in der Möglichkeit, nicht nur bei seiner Hausbank, sondern auch bei anderen Geldinstituten Geld abheben zu können. Der Junge ist davon überzeugt, dass die Bank diesen Vorgang prüft, indem sie Rücksprache mit der Hausbank hält. Insgesamt hat eine Bank für den Jungen die Aufgabe, das Geld zu verwalten:

„B: Da haben die ganz viele Schalter und dann drücken die da drauf und dann kommt da Geld raus. Man kann sich das auch bei anderen Banken so abholen. Da sagt man, wie viel man will und dann geben die einem dann das Geld, fragen aber vorher nach, ob die das haben.

I: Was hat denn Geld mit Banken oder Sparkassen zu tun?

B: Die verwalten, glaube ich, das Geld.“

Interview 20* | weiblich, 10 Jahre, 4. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: 1 Bruder, jünger; 2 Schwestern, älter

Kreditbaustein Geld

Das Mädchen hat eine klare Vorstellung, dass früher Lebensmittel getauscht wurden, warum es Geld auf der Welt gibt und dass man für Geld arbeiten muss und sich nicht einfach die Sachen von anderen Leuten nehmen darf:

„I: Stell dir mal vor, es würde kein Geld geben, was würde dann passieren?

B: Es würde dann wie früher sein, dass man Gegenstände eintauschen würde.

I: Was gab es vor dem Geld? Wie haben denn die Menschen ohne Geld eingekauft?

I: Sie haben andere Gegenstände gegen Lebensmittel eingetauscht, das glaube ich so.

I: Welche Vor- und Nachteile hatte das?

B: Vor- und Nachteile... Gegenstände kann man sich ja selbst machen, aber Geld muss man sich schon erarbeiten, das kann man nicht so aus dem Ärmel schütteln.

I: Ist denn Geld wertvoll?

B: Kommt darauf an.

I: Worauf?

B: Wenn man es so sagt, dann ist Geld sehr wertvoll. Dann kann man nicht sagen nein, eigentlich nicht so sehr. Aber wenn man dann sagt zum Überleben, ist Geld wertvoll? Ja, dann ist es schon.

I: Und warum ist es wertvoll?

B: Weil man es einfach zum Überleben braucht. Man kann ja nicht einfach in einen Laden gehen und etwas rausnehmen.“

Kreditbaustein Zeit

Beim Thema der ökonomischen Verteilung findet es dieses Mädchen ungerecht, dass die Plantagenarbeiter zu wenig Geld verdienen, da sie viel mehr arbeiten als alle anderen. Außerdem verdient der Staat sehr gut an den Bananen, er verdient ihrer Vorstellung nach das Meiste:

„Die, die es pflanzen, sollten mehr Geld bekommen. Aber der Staat kriegt ja das meiste. Von Bananen und so kriegt der Staat so Zinsen, ich weiß nicht wie das

heißt. Und die Plantagenarbeiter kriegen wenig, das ist so richtig ungerecht, weil die viel mehr arbeiten als alle anderen.“

Der Schwerpunkt dieses Interviews dreht sich um das Sparverhalten dieses Mädchens. Momentan weiß sie noch nicht so recht, was sie mit ihrem Taschengeld kaufen soll. Vielmehr spart sie schon jetzt für das Mittagessen in einer weiterführenden Schule, da sie ihr Taschengeld noch nicht braucht:

„B: Hier kann ich mir nicht viel kaufen, aber vielleicht in den weiterführenden Schulen kann ich es schon gebrauchen, wenn ich vielleicht mein Essen oder so vergessen habe. Oder wenn ich mal in der Stadt bin oder so, dann kann ich mir irgendwas kaufen.

I: Und warum meinst du das?

B: Eigentlich brauche ich mein Geld nicht so sehr, in meinem Alter brauche ich das nicht so sehr, aber ich kriege es eben.“

Dass sich das 10-Jährige Mädchen mit dem Thema „Sparen“ auseinandersetzt, wird an anderen Stellen des Gespräches deutlich. So spart sie ihr Geld in einem Sparschwein und will es so lange behalten, bis sie 15 Jahre alt ist und dann für etwas Großes ausgeben. Eine Idee hat sie schon, sie macht sich jetzt schon Gedanken darüber, dass sie ihr Geld später für ein Spendenprogramm ausgeben möchte:

„B: Ich tue das Geld in mein Sparschwein. Das Sparschwein behalte ich, bis ich ungefähr 15 Jahre alt bin. Dann hole ich es raus und kann es dann für etwas Großes ausgeben.

I: Wofür?

B: Ich schätze, es gibt ja viele Spendenprogramme.“

Zusätzlich wünscht sich das Mädchen einen Flachbildfernseher. Dabei ist ihr vermutlich klar, dass es noch etwas länger dauern wird, bis dieser Wunsch erfüllt wird, in diesem Fall ein Jahr:

„I: Wie lange musst du noch sparen, um dir deinen Wunsch zu erfüllen?

B: Ich glaube sehr lange, ungefähr ein Jahr lang noch. Ich habe mir einen Flachbildfernseher gewünscht für mein eigenes Zimmer, aber das würde noch sehr lange dauern.“

Kreditbaustein Transport

Auch bei der Frage nach dem Nutzen eines Kontos dreht sich ihre Vorstellung um das Sparen. Sie stellt sich vor, dass schon Kinder ein Konto haben, um Geld für später zu sammeln, damit sie dann etwas davon haben:

„I: Hast du den Begriff Konto schon einmal gehört?

B: Konto?

I: Ja.

B: Ja, eigentlich schon. Ich glaube, das haben auch Kinder dort schon, da sammelt man Geld, damit wenn man älter wird, dann auch was hat.“

Ihrer Ansicht nach dient das Geld auf dem Konto auch als Sicherheitspolster für den „Notfall“. Durch den Notfall wird die Kontofunktion von diesem Mädchen mit Migrationshintergrund sehr stark emotionalisiert:

„In einer Bank sammelt man das Geld, damit man das für irgendeinen Notfall ausgeben kann.“

Interview 21* | männlich, 9 Jahre, 3. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: keine Geschwister

Kreditbaustein Geld

Ausgeprägte Vorstellungen zum Thema Geld werden in diesem Interview deutlich. Dieser Junge erzählt, dass andere Kinder sparsam mit ihrem Geld umgehen sollen, damit sie sich später etwas kaufen können. Außerdem kann er eine kleine Geschichte erzählen, die er einmal im Zusammenhang mit Geld erlebt hat. Darüber hinaus weiß er, dass Selbstversorger auch ohne Geld auskommen könnten:

„I: In unserer Unterhaltung geht es um Fragen zu verschiedenen Themen, die mit Geld zu tun haben. Wenn du einem anderen Kind etwas über Geld erzählen solltest, was würdest du ihm sagen?

B: Ich würde ihm sagen, dass wenn er immer viel Geld ausgibt, er nicht so viel ausgeben soll. Wenn er etwas spart, kann er sich später etwas Besseres kaufen, etwas Größeres mit dem man besser spielen kann.

I: Was gehört für dich noch dazu?

B: Fällt mir nichts zu ein.

I: Was fällt dir denn selbst ein, wenn du das Wort Geld hörst?

B: Einkaufen, sparen, schenken, einladen, mehr nicht.

I: Geld hat ja etwas mit kaufen, verkaufen und handeln zu tun. Womit noch?

B: (*überlegt*) Mit Sachen kaufen hat das noch zu tun.

I: Gibt es ein besonderes Erlebnis oder eine Geschichte, die du einmal im Zusammenhang mit Geld erlebt hast?

B: Ja, ich habe einmal ein volles Portmonee auf der Straße gefunden. Und dann habe ich es meiner Mutter gezeigt und gesagt, die eine Hälfte möchte ich meiner Tante geben, die andere Hälfte meiner Oma in Bulgarien geben, damit die bisschen Geld haben, die brauchen das.

I: Wozu gibt es eigentlich Geld auf der Welt?

B: Damit man sich etwas kaufen kann. Um andere einzuladen.

I: Stell dir mal vor, es würde kein Geld geben. Was würde dann passieren?

B: Dann würden die Leute verhungern, die keinen Garten haben wo etwas zum Essen ist.“

Dieser Junge hat die Vorstellung, dass die Menschen früher, als es noch kein Geld gab, getauscht haben. Vor- oder Nachteile gibt es für ihn nicht, weil es für ihn im Grunde dasselbe ist:

„I: Was gab es eigentlich vor dem Geld? Wie haben die Menschen ohne Geld eingekauft?

B: Die haben vorher getauscht.

I: Hatte das irgendwelche Nachteile oder Vorteile?

B: (*Pause*)

I: Also es war dasselbe wie mit Geld?

B: Nur, dass man heute Geld kriegt und früher etwas anderes.“

Kreditbaustein Zeit

Der Junge hat mehrere Ideen sich größere Wünsche erfüllen zu können, für die sein Taschengeld im Moment nicht reicht. Die Bandbreite reicht über Sparen, Lotto spielen bis hin, Dinge bei der Bank zu verpfänden, um sie sich später wieder abholen zu können:

„I: Gibt es denn eine Möglichkeit dir größere Wünsche zu erfüllen, die du mit deinem Taschengeld im Moment nicht kaufen kannst, wofür dein Taschengeld im Moment nicht reicht?

B: Wenn ich spare und Lotto hingehe und dann Geld gewinne, könnte ich mir

Sachen kaufen. Und ich könnte mir Sachen kaufen, wenn ich sie der Bank zur Verfügung gebe und sie später wiederhaben möchte.

I: Was meinst du denn, wie lange du sparen musst, um dir deinen Wunsch zu erfüllen?

B: Sieben bis acht Jahre, glaube ich. Ich hätte den Computer aber schon früher, dann bin ich nämlich schon mit der Schule durch.“

Kreditbaustein Transport

Der Schwerpunkt des Gespräches liegt auf der Kreditfunktion. Leiht sich jemand Geld aus, wird von der Bank genau geguckt, wie viel er verdient und ob das Geld überhaupt zurückgezahlt werden kann. Dabei setzt er das Verhältnis von Einnahme und Kredithöhe in Beziehung und stellt fest, dass die Bank kein Geld verleiht, wenn der Zeitraum der Rückzahlung zu lang ist:

„I: O.K. Bei einer Bank oder Sparkasse kann man sich ja auch Geld leihen. Weißt du wie das geht?

B: Man sagt, ich möchte soundso viel Geld haben, dann fragen die, wie viel Geld kriegst du im Monat oder in der Woche. Und danach gucken die, weil wenn so einer wie ich nur 90 Cent verdient und dann leihen die sich 200 Euro aus, dann sagen die es geht nicht, weil so viel Geld kann ich nicht so schnell zurückzahlen. Dafür bräuchte ich ganz viele Jahre lang.“

Bei der Rückzahlung des Kredites muss der Schuldner der Bank Zinsen zahlen. Seiner Ansicht nach ist das deswegen gerechtfertigt, damit die Bank als Kreditgeber keine Nachteile hat. Dieser Junge macht die Zinsen an dem Beispiel eines Kamera Kaufs fest, bei dem im Fall fehlender Rückzahlung das Zubehör der Kamera abgegeben werden muss. Für ihn ist in diesem Fall eine Gefängnisstrafe gerechtfertigt, weil er die Verschuldung mit dem Klauen von Geld gleichsetzt:

„I: Du hast ja eben gesagt, dass du dir nicht so viel leihen könntest, weil du nicht so viel Geld zur Verfügung hast. Was ist denn, wenn jemand seine Schulden nicht zurückzahlen kann?

B: Dann muss er davon etwas abgeben davon, für das er das Geld benutzt hat. Und dann muss er davon etwas abgeben, denn sonst hat die ja Nachteile, weil die Geld verloren haben.

I: Kannst du mal ein Beispiel machen, was muss denn einer abgeben?

B: Zum Beispiel wenn man gerne eine Kamera hätte, dann kauft man sich eine Kamera und Zubehör dazu. Und danach kann man das nicht mehr zurückzahlen und dann muss etwas vom Zubehör denen geben. Ansonsten kann man ins Gefängnis kommen, weil das ist so, als wenn man Geld klaut.“

Interview 22* | weiblich, 9 Jahre, 3. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: 2 Brüder, jünger

Kreditbaustein Geld

Keine Vorstellungen hat dieses Mädchen von den Vor- oder Nachteilen ohne Geld. Dies scheint umso erstaunlicher, weil sie sich lebhaft vorstellen kann, was passieren würde, wenn es kein Geld gibt:

„I: Jetzt stell dir mal vor, es würde kein Geld geben, was würde denn dann passieren?

B: Dann wären wir alle arm und fast die halbe Welt wäre tot, tot.

I: Warum?

B: Weil wenn man kein Geld hat, kann man auch nichts kaufen, Essen und so.

I: Was gab es denn vor dem Geld, also wie haben die Menschen ohne Geld eingekauft?

B: Die haben Tiere getötet und gebraten auf einem Feuer und selbstgemacht.

I: Fällt dir noch was ein?

B: Und die haben sich mit der Haut, also die Wolle, von den Tieren abgemacht und ihre Sachen gemacht.

I: Ja, welche Vor- und Nachteile hatte das denn, als es noch kein Geld gab?

B: Weiß ich nicht.“

Kreditbaustein Zeit

Bei diesem Interview spielt der Faktor Zeit eine wichtige Rolle beim Umgang mit Geld. So hat das Mädchen die Vorstellung, für größere Wünsche ihr Geld nicht vorher zu verschwenden:

„I: Was könntest du da machen, wenn du dir etwas kaufen möchtest, wofür dein Taschengeld im Moment nicht reicht?

B: Könnte ich warten und es nicht immer rausholen und verschwenden für lausige Sachen.“

Zeit spielt auch bei der Betrachtung der ökonomischen Gerechtigkeit eine Rolle. So dauert es eine gewisse Zeit, Pflanzen anzubauen und wachsen zu lassen. Diese Vorstellung kennt das Mädchen, denn nach ihrer Ansicht kostet auch die Arbeit im Garten viel Geld:

„I: Ich sage mal so, wie findest du das, wenn du darüber nachdenkst?

B: Nicht gut, aber die brauchen die ganze Zeit, um die alle wachsen zu lassen und so. Und danach kriegen die wenig Geld.

I: Ja.

B: Das ist nicht gut.

I: Warum ist das nicht gut?

B: Wenn man zum Beispiel die Arbeit im Garten leistet und so, kostet ja auch viel Geld, so 100 Euro oder so.“

Kreditbaustein Transport

Damit das Geld eine längere Zeit reicht, hat eine Bank nach Vorstellung des Mädchens die Aufgabe, das Geld zu lagern, um die Leute daran zu gewöhnen, nicht alles auf einmal auszugeben:

„Zum Beispiel tun die Geld rein, damit die sich daran gewöhnen, nicht alles auf einmal zu verschwenden und so.“

Der Transportfaktor spielt letztlich auch bei der Lohnzahlung eine Rolle. Nach Meinung des Mädchens wird der Arbeitslohn nicht sofort ausbezahlt, sondern kommt zunächst auf das Konto, von dem es dann abgehoben werden kann:

„Also, Konto kann man Geld reintun und wieder rausholen. Und zum Beispiel wenn man arbeitet, kommt das Geld auf dem Konto.“

Interview 23* | männlich, 10 Jahre, 4. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: keine Geschwister

Kreditbaustein Geld

Der Junge hat zunächst keine Vorstellung davon, warum es Geld geben könnte und was er mit diesem Begriff verbindet:

„I: In unserer Unterhaltung geht es um Fragen zu verschiedenen Themen, die mit Geld zu tun haben. Wenn du einem anderen Kind etwas über Geld erzählen solltest, was wäre das?

B: Das weiß ich auch nicht.

I: Überleg noch mal, wenn ein Kind da wäre das du nicht kennst und dem solltest du irgendwas über Geld sagen?

B: Dass wir das deutsche Geld machen.

I: Ja. Was gehört so für dich zum Begriff Geld?

B: Da fällt mir nichts zu ein.

I: Wenn du das Wort Geld hörst, woran denkst du dann?

B: *(Pause)*

I: Woran denkst du bei dem Wort Geld?

B: Bei Geld denke ich, dass...

I: Weißt du was? Geld hat ja etwas mit kaufen, verkaufen und handeln zu tun. Vielleicht fällt dir dazu was ein?

B: Die anderen, die Wertsachen kaufen, die sie brauchen. Von denen, die sie nicht brauchen, verkaufen sie auch welche.

I: Gibt es vielleicht ein besonderes Erlebnis oder eine Geschichte, die du mal im Zusammenhang mit Geld erlebt hast?

B: Nein. Eigentlich nicht.

I: Dir fällt nichts ein?

B: Mir fällt nichts ein.

I: Irgendwie ein besonderes Vorkommnis mit Geld?

B: Eigentlich nicht.

I: Fällt dir nichts ein?

B: Mir fällt nichts ein.“

Auf Nachfrage sagt der Junge dann, dass die Menschen früher getauscht haben. Seine Antwort ist nicht falsch, aber über viel Wissen scheint er in diesem Bereich nicht zu verfügen:

„I: Was gab es denn vor dem Geld, wie haben die Menschen früher ohne Geld eingekauft?

B: Die haben auch so welche Sachen mit Tauschen so verhandelt. Zum Beispiel die wollten ein Paar Schuhe gegen ein Paar Handschuhe eintauschen.“

Kreditbaustein Zeit

In diesem Interview hat der Junge die Vorstellung, dass wenn es keine Verpackungen geben würde, die Lebensmittel mit anderen Methoden transportiert werden könnten, beispielsweise in einem Topf, wie man das früher gemacht hat oder in anderen Ländern auch heute noch macht:

„Zum Beispiel wenn man jetzt Reis kauft und keine Tüte hat, dann muss man irgendetwas mitnehmen und es reintun, einen Topf oder so.“

Der Schwerpunkt dieses Gespräches dreht sich um Armut und wie man daraus entkommen könnte. Zunächst stellt der Junge aber fest, dass er nur maximal 2 Euro für ein paar Wochen bekommt:

„Also ich kriege nicht so viel Taschengeld. Manchmal kriege 1-2 Euro für ein paar Wochen.“

Erstaunlich ist es bei dieser Taschengeldhöhe, dass der Junge bei der Frage nach weiterem Nutzen von Geld die Vorstellung hat, es armen Menschen spenden zu können:

„Wenn man auch will, kann man das auch armen Menschen geben.“

Kreditbaustein Transport

Eine eher diffuse Vorstellung hat der Junge von der Aufgabe einer Bank. Seiner Ansicht würde man dort sein Geld hinbringen, wenn man zuhause keinen Platz mehr dafür hat und die Bank es für einen aufhebt:

I: Also, was hat eine Bank oder Sparkasse mit Geld zu tun?

B: (*überlegt*) Also, wenn man jetzt Geld hat und keinen Platz mehr hat das Geld irgendwo hinzutun, dann gibt man der Bank oder der Sparkasse das Geld und die können das aufbewahren.

Außerdem kann sich seine Mutter bei einer Bank das Geld leihen, was sie zuvor verdient hat. Von dem verdienten Geld muss ein kleiner Teil allerdings dort bleiben, weil die Bank das weiterhin aufbewahren soll:

„Da sollte meine Mutter so Geld aus der Sparkasse leihen, also das Geld was sie auch verdient hat. Da war ich auch mit dabei, da hat sie auch so Geld geliehen und noch ein bisschen Geld zurückgelassen, weil die das ja aufbewahren müssen an der Kasse, in der Sparkasse.“

Um der Armut zu entkommen sieht der Junge die Möglichkeit, die Schule zu besuchen um einen Beruf zu erlernen, in dem man mehr Geld verdient:

„Und welche Menschen, die arm sind, könnten in eine Schule gehen, um auch einen guten Beruf zu kriegen und auch Geld zu verdienen.“

Interview 24* | weiblich, 10 Jahre, 4. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: 2 Schwestern, älter

Kreditbaustein Geld

Von dem, was man mit Geld noch alles machen kann, hat das Mädchen eine klare Vorstellung. Dabei geht es nicht nur darum, das Geld für einen Urlaub zu sparen, sondern auch um das Geld zum Leben und für die Schule. Außerdem kann sie sich noch ein Haus kaufen, damit man nicht friert:

„Man kann mit Geld in den Urlaub fahren, dann noch essen, man braucht ja Geld zum Leben und für die Schule. Und damit man alles fertig machen kann. Und natürlich ein Haus, dass man nicht friert.“

Allerdings hat sie eine unklare Wertvorstellung, da sie denkt, ihrer Mutter mit 4 Euro den Kauf einer Waschmaschine ermöglicht zu haben:

„I: Wie viel hattest du dir denn geliehen?

B: 4 Euro oder so. Da hatte ich mein Geld meiner Mutter gegeben, weil sie brauchte eine neue Waschmaschine. Wir ziehen ja gerade jetzt um, deshalb habe ich das meiner Mutter gegeben. Jetzt muss ich warten, bis ich das Geld wieder verdiene.“

Außerdem hat sie die Vorstellung, dass arme Menschen an ihrer Situation nicht unschuldig sind. So wären auch sie in der Lage, ihre Nieren zu spenden, um damit Geld zu verdienen:

„Jeder kann ja mal so was werden. Es gibt ja auch Arme, die können ja was spenden. Die Armen spenden zum Beispiel meistens die Nieren oder so, damit sie etwas kriegen. Und die Reichen haben ja Geld und brauchen nichts spenden oder so.“

Kreditbaustein Zeit

„Sparen“ ist der Schwerpunkt in diesem Gespräch. Dieses Mädchen hat eine genaue Vorstellung davon, dass sie ihren nächsten Urlaub in Vietnam mit Arbeit finanzieren will. Dafür arbeitet sie im Laden ihrer Mutter und spart dann so lange, bis sie das Geld dafür zusammen hat:

„Ich arbeite mit meiner Mutter, die hat ja einen Laden, da kriege ich auch immer ein bisschen von den Kundinnen kriege auch was, weil ich denen helfe. Dann kriege ich auch immer was, wenn ich zum Beispiel mit meiner Tante arbeite, die hat ja auch einen Laden. Da kriege ich immer was. Und dann spare ich so lange, bis ich das Geld habe und dann fliegen wir vielleicht dann nach Vietnam.“

Kreditbaustein Transport

Eines aber kommt für dieses Mädchen nicht in Frage, sie leiht sich kein Geld, weil sie Angst davor hat, es nicht zurückzahlen zu können und sich dann unter Umständen zu viel leihen würde:

„I: Hast du dir schon mal Geld geliehen?

B: Nein.

I: Hast noch nie, auch nicht mal 1 Euro oder so?

B: Nein, ich habe meistens Angst, dass ich nicht zurückzahlen kann. Sonst leihe ich mir zu viel.“

Es scheint verständlich, dass sich dieses Mädchen kein Geld leihen möchte, da es das vielleicht nicht zurückzahlen kann. Diese Vorstellung könnte sich nach einem Besuch in der Bank entwickelt haben, da dieses Mädchen regelrecht Angst vor den Mitarbeitern hat und zudem keine Vorstellung vom Geld leihen, da scheinbar nur die Mutter weiß, wie es geht:

„B: Da sind also Menschen. Da sind ganz viele Männer mit schwarzen Kleidungen, da habe ich ein paar gesehen, die waren auch mächtig groß. Und da hatte ich auch Angst. Dahinter habe ich noch immer so einen Tresor gesehen, da haben sie Geld rausgenommen oder so.

I: Was hat denn eine Bank oder Sparkasse überhaupt mit Geld zu tun?

B: Da kann man das Geld ablagern und irgendwann kann man irgendwann was sparen und kann man wieder abholen. Da ist ja das Geld geschützt (unverständlich).

I: Und bei einer Bank da kann man sich ja auch Geld leihen. Weißt du wie das geht?

B: Das weiß nur meine Mutter.“

Zudem hat sie die Erfahrung gemacht, dass bei ihrem Nachbarn die ganze Wohnung ausgeräumt wurde, als die Miete nicht bezahlt wurde. Nach ihrer Beobachtung bekam der Nachbar sogar einen Schock:

„I: Was passiert denn, wenn jemand seine Schulden nicht zurückbezahlt?

B: Das kann manchmal vielleicht mehr werden und irgendwann kriegt man vielleicht eine Mahnung, einen Zettel. Wenn man zum Beispiel die Miete nicht bezahlt, das kann passieren, dass die Sachen einfach ausgeräumt werden. Wenn man immer nicht die Miete bezahlt. Das war bei unserem Nachbar auch so.

I: Und was ist da passiert dann?

B: Da haben sie alle Sachen ausgeräumt, der wollte das nicht. Aber da haben sie alles ausgeräumt, alles leer gemacht. Er wusste das nicht, er war ganz geschockt.

I: Und warum war das so?

B: Weil er nicht seine Miete bezahlt hatte.“

Interview 25° | männlich, 10 Jahre, 3. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: 1 Bruder, jünger

Kreditbaustein Geld

Zu Geld an sich hat dieser Junge keine großen Vorstellungen, außer, dass man Sachen kaufen könnte um sie den armen Menschen hinzuschicken:

„B: *(Pause)* Da hätte ich jetzt keine Idee dafür.

I: Was fällt dir denn selbst ein, wenn du Geld hörst?

B: Dass ich damit sparen kann und dass ich mir dann tolle Sachen kaufen kann.

I: Geld hat ja was mit kaufen, verkaufen und handeln zu tun. Womit noch?

B: Weiter.

I: Gibt es ein besonderes Erlebnis oder eine Geschichte, die du im Zusammenhang mit Geld erlebt hast?

B: Nein, nein.

I: Mit Geld noch keine Erfahrungen gemacht?

B: Nein.

I: Wozu gibt es denn Geld auf der Welt? Erzähl doch mal, was fällt dir dazu ein?

B: Damit kann man etwas kaufen um zu leben, Brot zum Beispiel, dass man auch nicht gleich stirbt. Und man könnte auch mit Geld etwas für die Armen kaufen und dann hinschicken.“

Er weiß schon, dass früher mit Gegenständen oder Lebensmitteln getauscht wurde:

„B: Sie haben mit Gegenständen getauscht, oder ein Schwein gegen drei Kühe zum Beispiel.

I: Gab es da Vor- oder Nachteile?

B: Ich finde, dass war nicht in Ordnung. Weil ein Schwein gegen drei Kühe das ist eigentlich nicht so gut.

I: Warum nicht?

B: Weil ich könnte ja von den Kühen habe ich ja mehr als von den Schweinen eigentlich.“

Kreditbaustein Zeit

Das Verständnis im Themenkomplex Zeit ist bei diesem Jungen ausgeglichen zu bewerten. In Bezug auf nachhaltige Themen hat der Junge klare Vorstellungen, allerdings nicht mehr, wenn es um Verpackungen geht. Da fällt ihm nur ein, dass die Produkte mit der Hand getragen werden müssten. Da der Junge bei Kapitalzusammenführung nur auf sein Glück hofft, sind seine Kenntnisse in diesem Bereich als eher neutral zu bewerten.

Dieser Junge hat die Erfahrung gemacht, dass er für dieselbe Pizza um die Ecke bei Plus mehr bezahlen muss, als bei dem weitentfernten, großen Real-Einkaufsmarkt. Er glaubt die Ursache darin zu erkennen, dass man für eine weite Entfernung höhere Spritkosten hat, dafür aber die Produkte günstiger sind. Im Umkehrschluss hat er die etwas verwirrende Vorstellung, dass Produkte, die man in nächster Nähe hat, teurer sein müssen:

„B: Wenn es günstig ist, finde ich es schön, wenn es ein bisschen zu teuer ist finde ich es nicht so schön. Weil ich war mal bei Real, da gab es 3-er Pizza für 1,99, bei Plus 3-er Pizza für 2,49. Dann finde ich es besser, bei real einzukaufen als bei Plus.

I: Warum?

B: Ich weiß jetzt nicht warum. Bestimmt ist es so, weil zu Real muss man sehr lange hinfahren, deswegen glaube ich wegen, das kostet auch Sprit vom Auto. Und dann glaube ich, deswegen ist es da günstiger auch statt bei Plus, da muss man hier ja nur um die Ecke gehen und schon ist man da, deswegen denke ich,

da ist es teurer.“

Seine Erfahrung mit der Pizza bildet den Schwerpunkt des Gespräches. An einer anderen Stelle geht es um die ökonomische Verteilung und Produkte aus anderen Ländern. Der Junge ist davon überzeugt, dass die Produkte hier bei uns deswegen teuer verkauft werden, weil die aus Afrika kommen und Sprit für das Auto bezahlt werden muss. Das spiegelt die nachhaltige Denkweise des Jungen wieder, dass nicht nur Produktionskosten, sondern auch weite Transportwege kostentreibend wirkend:

„Ich denke, die kommen aus Afrika. Ach, da lohnt sich das auch. Weil, sie kommen ja aus Afrika, das ist bestimmt hier sehr weit weg und dann müssen sie auch Sprit fürs Auto bezahlen und dann können sie es auch hier teurer machen, dann finde ich es in Ordnung.“

Auch beim Thema nachhaltiger Konsum hat der Junge eine klare Vorstellung davon, wie Papier recycelt wird:

„Also, wenn man jetzt einkaufen geht und man kauft dann Papier für die Schule und dann braucht man das nicht mehr und dann schmeißt man das manchmal weg und dann ist sehr viel Müll eigentlich. Das Müll kommt zum Mülleimer und von dort aus zur Müllhalde. Von der Müllhalde wird neues Papier [...]. Von Papier, kaputtes oder zerrissenes, wird neues Papier. Und die Schrift darauf, die können das so machen, dass die Schrift darauf wegbleibt und dann kommt neues Papier. Also, Müll kommt, Müll verschwindet, Müll kommt, Müll verschwindet.“

Der Junge weiß sehr gut darüber Bescheid, wie viel Taschengeld er bekommt und wie viel Geld er bei kleineren Wünschen noch sparen muss:

„I: Was würdest du denn sagen, wie lange musst du noch sparen, um dir den Playmobil-Wunsch zu erfüllen?

B: Vor kurzem habe ich etwas ausgegeben, also habe ich jetzt nur 1 Euro und ich brauche 2,99 Euro. Das bedeutet, noch 1,99 Euro brauche ich noch.

I: Und wie lange musst du noch sparen?

B: (überlegt) Noch so 2 Wochen. Weil heute kriege ich Taschengeld und dann habe ich 2,50 Euro, denn fehlen mir höchstens noch 2 Wochen.“

Auch beim Geldleihen hat dieser Junge schon Erfahrungen sammeln können. Allerdings kann hier nicht von Leihen gesprochen werden, vielmehr schenkt ihm seine Großmutter oft das Geld, welches er sich, nach seiner Aussage, eigentlich nur geliehen hat. Zu allem Überfluss erzählt die Oma ihrem Enkel auch noch, dass er das Geld deswegen behalten kann, weil sie noch genügend zuhause hat. Eine Wertschätzung des Geldes wird damit nicht erreicht, das zeigt auch die Reaktion des Kindes darauf, die durch das Lachen unterstrichen wird:

„I: Hast du dir schon einmal Geld geliehen?

B: Ich leihe mir schon mal von meiner Oma Geld und gebe das auch zurück. Weil ich wollte das kaufen, da habe ich das gekauft, und dann spare ich und dann gebe ich das auch zurück. Manchmal darf ich das auch behalten, dann sagt die Oma, nee, nee, du brauchst mir das nicht zu geben, ich habe noch genug zuhause *(beide lachen)*.“

Bei der Kapitalzusammenführung für größere Wünsche scheint der Junge aber nur auf sein „Glück“ zu hoffen, wenn nicht der Osterhase seine Wünsche erfüllt, dann doch der Weihnachtsmann:

„I: Und welche Möglichkeiten hast du denn, um dir größere Wünsche zu erfüllen? Also etwas zu kaufen, wofür dein Taschengeld im Moment nicht reicht?

B: Ja, ich kann mir das zum Geburtstag wünschen, manchmal habe ich Glück und kriege dann die Sachen.

I: Und wenn jetzt dein Geburtstag noch lange hin wäre? Gibt es da noch eine andere Möglichkeit?

B: Wenn noch davor Ostern ist, dann kommt auch manchmal der Osterhase und bringt auch was ich möchte. Und wenn schon nach meinem Geburtstag und da ist grad Weihnachten, dann habe ich manchmal Glück beim Weihnachtsmann.“

Wenn es keine Verpackungen geben würde, hat der Junge nur die Vorstellung, dass alles mit der Hand getragen werden müsste. Ebenfalls unklar ist ihm, wie die Produkte im Supermarkt eingekauft werden sollten, ohne, dass sie beim Einkaufen durch den Wagen fallen würden:

„Wenn es die nicht mehr gäbe, dann findet man das blöd, weil man alles in der Hand tragen muss. Weil im Wagen sind ja auch paar Löcher, da könnte es ja durchfallen, wenn ich jetzt Pommes kaufe und da gibt es keine Verpackung.

Dann könnten die Pommes durch die Vierecke fallen und dann könnte man drauf treten, und dann ist auch eine Schweinerei im Laden. Lieber mit Verpackung da drunter.“

Kreditbaustein Transport

Keine Vorstellungen hat der Junge davon, was eine Bank oder Sparkasse mit Geld zu tun hat. Im ersten Moment sagt er, dass man dort viel erleben könnte, aber berichten kann er anschließend nichts:

„I: So, nun interessiert mich noch, ob du schon einmal in einer Bank oder Sparkasse warst?

B: Ja war ich.

I: In einer Bank oder Sparkasse?

B: Beides.

I: Erzähl doch mal etwas darüber.

B: Also, in einer Sparkasse da kann man sehr viel erleben und in einer Bank, da ist auch sehr viel los eigentlich. Man kommt rein und 10 Sekunden später kommen schon andere Leute. Also, das bedeutet, es ist viel los. Also, wir kommen rein, und 10 Sekunden später parken nächste Leute, dann finde ich, es ist viel los in der Bank.

I: Was hat denn Geld mit einer Bank oder Sparkasse zu tun?

B: Das weiß ich nicht.“

Interview 26° | weiblich, 8 Jahre, 3. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: 2 Brüder, jünger, 1 Schwester, älter

Kreditbaustein Geld

Eine genaue Vorstellung von Geld scheint dieses Mädchen nicht zu haben. Wenn sie einem anderen Kind etwas über Geld erzählen sollte, würde sie ihm lediglich Fragen über Geld stellen. Außerdem kommt Geld in ihrer Erfahrung eher in Theaterstücken vor:

„B: Also, woher kommt das Geld. Also, ich habe hier ein Geld, das fremd ist.

Danach frage ich den Kind, woher kommt das Geld. Wenn er die richtige Antwort sagt, dann sage ich richtig. Wenn er es nicht so richtig weiß, dann sage ich ihm die Antwort, damit er es richtig weiß.

I: Was gehört noch dazu?

B: Also, paar Fragen stelle ich ihm noch, dann soll er die beantworten, dann sage ich richtig oder falsch. [...]

I: Gibt es ein besonderes Erlebnis oder eine Geschichte, die du im Zusammenhang mit Geld erlebt hast?

B: Ja, da habe ich so eine Rolle gespielt so in einem reichen Wald.

I: So als Theaterstück?

B: Ja, habe ich schon mal vorgeführt.

I: Wozu gibt es eigentlich Geld auf der Welt?

B: Geld gibt es zum Kaufen. Also Beispiel, du hast ja keine Sachen. Also zum Beispiel du kaufst dir Sachen, Essen, Lebensmittel, zum Trinken und alle anderen Sachen, was du jetzt schon brauchst.

I: Stell dir mal vor, es würde kein Geld geben, was würde passieren?

B: Das, ich glaube das ist ungefähr so, dass die reichen Menschen nur reich sind, sondern irgendwie arm, sie hätten etwas, aber nicht so viel. Sie könnten ja nichts mit Geld kaufen, wenn es kein Geld gibt.“

Kreditbaustein Zeit

Dieses Mädchen hat klare Vorstellungen davon, dass Markenprodukte deswegen teurer sind, weil günstige Produkte qualitativ minderwertiger sind und sogar Gift enthalten können:

„B: Ich weiß was teuer kostet und nicht teuer kostet. Weil, wenn günstige Sachen die ganz gut sind und wenn man die kauft, dann ist das nicht so gut. Beispiel bei ein Füller. Hier gibt es für 10 Euro, der ist ja gut, ist ja eine gute Marke. Aber andere Füllers, die 5 oder 4 Euro kosten, dass ist dann kein guter Füller, das ist dann giftig. Da sind ja andere Sachen drin, die ja mit Gift zu tun haben. Das ist nicht so gut.

I: Aber da muss man sich ja gut mit auskennen?

B: Ja, deshalb muss man auch die besseren Stifte kaufen, die gut sind.“

Den Schwerpunkt des Interviews bildet eine Geschichte, die das Mädchen beim Geldleihen an einer Kasse erlebt hat. Dabei erschließt sich dem Betrachter nicht, wie viel sie sich geliehen hat und wie die Rückzahlung erfolgte. So scheint es auch für das Mädchen nicht ganz klar zu sein, welche Summe sie zum Schluss gebraucht hätte und dass der Mann ihr eigentlich zu viel geliehen hat:

„B: Also, ich wollte schon mal einkaufen gehen. Meine Mutter hatte mir aus Versehen wenig so gegeben. Und dann hat ein Mann an der Kasse, der sich angestellt hatte, ich hatte zu wenig Geld und da hat er ein bisschen Geld da drauf getan und da hat er das restliche Geld bekommen. So hat er es mir geliehen.

I: Wie hast du deine Schulden zurückgezahlt?

B: Meine Schulden hat er schon bekommen von der Kasse. Da hatte ich noch so 20 Cent, die hatten aber nicht gereicht für die Kasse, also für das Brot.

I: Du hast doch eben gesagt, der Mann hat dir Geld geliehen.

B: Ja, aber das Geld was ich hatte, ich hatte ja nur 50 Cent, danach hat der Mann noch 50 Cent drauf getan, damit es 1 Euro wird, weil ich nur 20 Cent noch dabei.

I: Wie hast du denn deine Schulden zurückbezahlt?

B: Der hat das Geld doch bekommen. Also dann habe ich ihn nochmal gesehen und dann habe ich ihm das restliche Geld gegeben.

I: Und wie viel hast du ihm gegeben?

B: 50 Cent zurückbezahlt, weil er mir auch 50 Cent gegeben hat.“

Kreditbaustein Transport

Außerdem scheint dem Mädchen klar zu sein, dass eine Bank auch für den Transport von Geld zuständig ist, dieser Transport aber auch Kosten verursacht:

„Wenn man jetzt, Beispiel, Geld aus einer anderen Sparkasse nimmt. Beispiel, wir haben eine hannoversche Sparkasse und er geht in eine garbsener Sparkasse, und holt sich das Geld daraus, dann bekommt er auch Schulden. Wenn er das macht, das finde ich dann nicht so gut, wenn er eine andere Bank das Geld holt.“

Unklar scheint dem Mädchen der Tätigkeitsbereich der Bank oder Sparkasse. So ist sie einerseits schon mal dort gewesen, ihre Erfahrungen beschränken sich aber primär auf die Geschenke, die sie dort zum Geburtstag erhalten hat:

„Also ich war schon mal in einer Sparkasse, da wollte ich, da habe ich Geburtstag gehabt, da habe ich eine Urkunde gekriegt, Sachen die ich, also Beispiel Blasen, und dann habe ich noch eine (*undeutlich*). Aber ich bin schon mal in einer Sparkasse gewesen.“

Auch hat sie die Vorstellung, dass die Bank oder Sparkasse nur die Aufgabe hat, das Geld vor Einbrechern zu schützen und es deswegen in einer „Truhe“ aufbewahrt:

„Also die Menschen da, tun das Geld in die Sparkasse rein. Damit das Geld sicher drinnen bleibt, nicht das, wenn sie jetzt das Geld zu Hause haben, und dann jetzt jemand einbricht, nicht das Geld klaut. Deswegen gibt es ja eine Bank wo sie Geld abholen können, von ihre Bank, also von ihre Truhe.“

Interview 27° | männlich, 10 Jahre, 4. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: 11 Schwestern, 1 Bruder, älter; 1 Bruder, jünger

Kreditbaustein Geld

Dieser Junge hat eher die Vorstellung von, dass er sich für Geld im Leben durchkämpfen muss:

„Judo, da gibt es manchmal auch Turniere, kann man was gewinnen, Preise.“

Die Vorstellung des sich Durchkämpfens zeigt sich mehrfach im Gespräch und bildet damit den Schwerpunkt des Interviews. An verschiedenen Stellen wird eine kämpferische Art deutlich, wobei er diese Erfahrung vermutlich schon täglich mit seinen 13 Geschwistern macht. So stellt er sich eine raue, dreckige Welt ohne Geld vor, in der er auf die Suche nach Gold und Erdfrüchten gehen muss:

„I: Stell dir mal vor, es würde kein Geld geben, was würde dann passieren?

B: Dass hier keine Häuser und so sind und hier überall Schlamm und so sind. Dass regnet wir dann können wir nicht sauber machen, weil wir kein Geld haben für Sachen zu kaufen und so. [...]

B: Da ist eine Höhle, da kann man Geld suchen, so welche goldene Steine, sind auch wertvoll.

I: Ach du meinst Gold suchen.

B: Ja, Gold suchen. [...]

B: Erde (*unverständlich*) Also, von unten, von Gras und so, und der Erde kommen manchmal Gurken und so, Tomaten und so kann man ernten.“

Auch beim Umgang mit anderen Menschen zeigen sich seine dominanten Wesenszüge, wobei der Junge deutlich sagt, dass er mit seinem Geld macht was er will und was andere mit ihrem Geld machen sollen:

„I: Was machst du denn mit dem Geld?

B: Was ich will.

I: Also, was denn zum Beispiel?

B: Was ich will. [...]

I: So, jetzt hast du schon gesagt, was du mit deinem Geld machst. Was machen denn andere Kinder mit ihrem Geld? Was kriegst du so mit von deinen Freunden, was machen die so mit ihrem Geld?

B: Das gleiche, was ich mache. Also, nicht was ich machen will, auch Sachen, was die wollen.“

Kreditbaustein Zeit

Der starke Charakter des Jungen schützt ihn aber nicht davor, dass andere etwas von seinem Geld haben wollen. Damit das nicht passiert, versteckt er sein Geld, wobei diese Überlegung einen gedanklichen Bezug zur Bank ausschließt:

„Ich verstecke das, weil die anderen sollen das nicht klauen.“

Sehr naiv scheint auch die Vorstellung zu sein, welche Möglichkeiten arme Menschen haben, um an Geld zu kommen. Auch wenn sie nichts weiter machen können, sollten sie bei ihrer Familie nachfragen und diese sogar für sich arbeiten lassen:

„Nix, was sollen die denn machen? Die können einfach mal nachfragen, so die Familie, sollen arbeiten, Familie arbeiten, dass die Geld verdienen und dann können die Puma oder so kaufen, Nike vielleicht oder so.“

Kreditbaustein Transport

Eine sehr emotionale Vorstellung scheint der Junge davon zu haben, was passiert, wenn jemand seine Schulden nicht zurückzahlt. In einem solchen Fall kann der Schuldner sogar ermordet werden:

„Vielleicht wird der dann ermordet, kann sein, manchmal ist es so.“

Interview 28° | weiblich, 11 Jahre, 4. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: 2 Brüder, jünger; 1 Schwester, jünger

Kreditbaustein Geld

Das Mädchen hat eine klare Vorstellung davon, dass sich Erfolg bei Sängern nur einstellen kann, wenn sie es auch gut können. Ebenso klar berichtet sie über negative Folgen, die sich hinter der Bühne abspielen, wenn (vermutlich) Modells für ihren Erfolg hungern müssen:

„Ja, weil das wäre ja jetzt zum Beispiel von denen der Traum, dass sie singen und tanzen wollen und dass sie jetzt dafür auch was verdienen, weil die es auch

so gut können. Auf der Bühne sieht das dann klasse aus, was die machen, und zum Beispiel hinter der Bühne sieht das dann schrecklich aus. Zum Beispiel wenn man jetzt Hunger oder so hat, dann kann man nichts essen auf der Bühne und so.“

Bei den spontanen Assoziationen denkt das Mädchen, neben shoppen gehen auch daran, das Geld zu „spenden“.

Schwerpunkte des Gespräches sind immer wieder das Werteverständnis des Kindes. So berichtet es, dass ein sterbendes Kind nicht durch Geld ersetzt werden kann:

„Zum Beispiel wenn du jetzt ein Kind kriegst oder so und wenn das dann Kind stirbt, dann kannst du das ja nicht durch Geld ersetzen.“

Kreditbaustein Zeit

Eine klare Vorstellung hat das Mädchen davon, dass nicht alle Dinge mit Geld gekauft werden können. An einer Stelle nennt es den immateriellen Wunsch, nicht mehr von seinen Geschwistern geärgert zu werden:

„Dass meine kleinen Geschwister mich nicht mehr ärgern.“

Auch zum Thema Gerechtigkeit weiß das Kind über das Motiv der reichen Menschen zu berichten den Armen weniger zu zahlen, weil die froh sind, überhaupt Geld zu bekommen:

„Und der reiche Mann oder die reiche Frau geben denen viel weniger, weil sie wissen, dass die Arbeiter dafür arbeiten. Die Armen sagen besser, als gar kein Geld, als mehr Geld.“

Kreditbaustein Transport

Deutlich zeigt sich auch der Gerechtigkeitssinn in der Vorstellung, dass schlimme Sachen passieren werden, wenn Schulden nicht zurückgezahlt werden und auch, dass sich der Schuldner mit Schuldgefühlen belastet und bei anderen viele Schulden hat:

I: Was passiert denn, wenn jemand seine Schulden nicht zurückzahlt?

B: Dann werden die irgendwann wütend und machen schlimme Sachen.

I: Kannst du das noch mal näher erklären? [...]

B: Es ist gut, wenn man sich was leihen kann. Aber wenn man es nicht zurückgeben kann, kommen Schuldgefühle und viele Schulden bei anderen.“

Ganz offensichtlich scheint für dieses Mädchen ein aufwendiger Prozess zu sein, Geld zu überweisen, weil sie in diesem Fall davon ausgeht, dass Überweisungen mit der Post verschickt werden müssen:

„Also, jetzt hat es immer so ein Konto und derjenige, der arbeitet, so zum Beispiel in der Stadt beim Klamottenladen und er derjenige sagt, kannst du mein Geld auf mein Konto schicken? Und danach wird es per Post verschickt.“

Interview 29° | männlich, 9 Jahre, 3. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: 3 Brüder, älter; 1 Bruder jünger; 4 Schwestern älter

Kreditbaustein Geld

Schwerpunkt dieses Interviews ist die Frage des Taschengeldes, die allerdings sehr verwirrend dargestellt wird. Wegen seiner 7 Geschwister bekommt er kein Taschengeld, allerdings findet der Junge das auch so in Ordnung. Für ihn ist es besser kein Geld zu bekommen, da seine Schwestern ihn ansonsten beklauen würden:

„I: Jetzt möchte ich mit dir noch über deine persönlichen Erfahrungen mit Geld sprechen. Bekommst du Taschengeld?

B: Nein.

I: Nein, ich nehme an, weil ihr so viele Kinder seid?

B: Ja.

I: Und findest du das gut, dass du kein Taschengeld bekommst?

B: Ja, ist gut, wegen einer kann ja Geld klauen von uns. Wegen der größeren, meine große Schwester gehen bei die kleinen, die könnten Geld klauen auch.“

Falls er doch einmal etwas Geld bekommen sollte, versteckt er das zur Sicherheit irgendwo:

„Ich mache das immer in eine Dose rein und dann verstecke ich das.“

Kreditbaustein Zeit

Für einen besseren Verkauf hat dieser Junge die Vorstellung, dass ärmere Menschen aus anderen Ländern ihre Produkte billiger machen sollten, damit sie hier besser verkauft werden können und sie so wenigstens überhaupt Geld bekommen. Allerdings lässt sich, seiner Vorstellung nach, auch der Preis erhöhen, da sie schließlich mehr Geld dafür bekommen sollten, weil sie das Geld brauchen:

„B: Die, die das machen, haben ja nicht so viel Geld. Manchmal machen die das billiger, weil die brauchen das Geld. Wenn das billig ist dann kaufen die es auch,

aber wenn das teuer ist, dann kauft das fast gar keiner, nur manche.

I: Wie findest du das?

B: Das ist eigentlich gut. Aber manche sollen das schon teurer machen, dass die das kaufen können.

I: Das verstehe ich jetzt nicht, erklär mir das noch mal.

B: Das ist ja billig da, wegen die machen das ja, und hier machen die das teuer, wegen eigentlich müssen die das auch teuer machen, weil die das ja gemacht haben.

I: Ach, du meinst also wo das gekauft wird, die müssten auch mehr Geld bekommen dafür?

B: Ja.“

Da der Junge nach seinen Angaben kein Taschengeld bekommt, führt das dazu, dass die Eltern angeblich alles für ihn bezahlen. Allerdings scheint er sich doch zwischendurch auch etwas Geld zu leihen, das aber seine Eltern dann für ihn zurückzahlen:

„I: Wie hast du deinen Schulden dann zurückgezahlt? Dann hast du ja Schulden gehabt, wie hast du die zurückgezahlt?

B: Ich habe zu meiner Mutter gesagt, kann ich Geld haben und dann hat sie mir gegeben und dann habe ich das zurückgegeben.“

Vermutlich dadurch, dass die Eltern dem Jungen alles bezahlen, hat er keine Wunschvorstellungen mehr:

„I: Gibt es etwas, dass du gern hättest? So einen Wunsch, den du gern erfüllen würdest?

B: Mit ist das egal, weil meine Eltern das für mich kaufen.“

Kreditbaustein Transport

Für diesen Jungen ist klar, Geld ist in der Bank sicherer aufgehoben als zuhause. Dort kann keiner einbrechen und Überwachungskameras gibt es auch:

„In einer Bank ist das Geld sicher. Und wenn dann jemand einbricht geht das gar nicht, da sind überall Überwachungskameras Und bei uns zu Hause kann jemand einbrechen einfach so und das Geld einfach klauen. In einer Bank ist das Geld sicher.“

Kreditbaustein Geld

Dieses Mädchen hat die Vorstellung, dass Geld keinen großen Wert besitzt. Vielmehr als für sie, ist Geld für andere bedeutsamer:

„I: Was denkst du, ist Geld wertvoll?

B: Für mich würde ich sagen nicht so richtig.“

Allerdings verwickelt sich das Mädchen schnell in Widersprüche und die anfangs negierte Wertvorstellung verwandelt sich schnell in das Gegenteil. Nach einigem Nachdenken gibt es für das Mädchen nichts mehr, dass man sich nicht mit Geld kaufen kann:

„I: Aha. Gibt es auch noch etwas Wertvolleres als Geld?

B: Ich würde sagen nein.

I: Gibt es denn Dinge, die man mit Geld nicht kaufen kann?

B: Ja.

I: Was fällt dir da ein?

B: *(Pause)* Nein, man kann sich alles kaufen und es gibt nichts was man nicht für Geld kaufen kann.

I: Meinst du nicht?

B: Nein.“

In der Vorstellung des Mädchens scheint es sogar möglich zu sein, ihre Gefühle kaufen zu können:

„I: Wofür geben die dir Geld?

B: Manchmal weil die mich so mögen, dann sagen die, komm her hier, ich habe was für dich und so alles. Danach geben sie mir Geld.“

Kreditbaustein Zeit

Einen Bezug zum Geld ist bei diesem Mädchen durch den Spaß gekennzeichnet, den es mit ihm hat. Wünsche hat sie keine, weil sie schon alles hat, außer ein Treffen mit einem Schauspieler. Sollte sie darüber hinaus noch Wünsche haben, werden die von ihrer Tante oder ihren Eltern erfüllt, die nicht sauer wären, wenn sie nach weiterem Geld fragt. Außer wenn sie zu oft fragt, dann würde sie doch lieber auf ihr Taschengeld zurückgreifen:

„B: Nicht. Weil ich kriege auch Taschengeld und das. Mir macht es Spaß, dass

ich Geld kriege, aber ich will auch nicht mehr als 4 oder 5 Euro.

I: Gibt es etwas, dass du gerne hättest? Wenn ja, was wäre das?

B: Ich wollte mal auf einen Konzert von einem Star. Tickets muss man ja auch kaufen, und so, dass man hingeht.

I: Also, wenn du dir jetzt was wünschen könntest, was würde das dann sein?

B: Was das sein sollte? Ich weiß auch nicht, was ich mir wünsche, ich habe schon alles was ich will. Meine Freunde und so. Aber ich wünschte mir mal, dass ich Okan sehe, von Bollywood. Das ist ja so ein Indischer, er macht Filme und dem würde ich mal im Ernst vor mir sehen. Nur das wünsche ich mir.

I: Welche Möglichkeiten hast du, dir größere Dinge zu kaufen, also Wünsche zu erfüllen, für die dein Taschengeld im Moment nicht reicht? Was kannst du da machen?

B: Wenn es jetzt nicht reicht, würde ich meine Eltern fragen oder meine Tante, ob ich noch einen Rest kriege, danach kaufe ich mir das. Meine Eltern wären dann auch nicht sauer, wenn ich das jetzt frage. Aber immer, jedes Mal, wenn ich was will und frage, frage, dann geht das denen auch auf die Nerven. Man muss ja nicht jedes Mal kriege ich Geld und Geld und Geld, deswegen. Man muss ja auch Taschengeld und so behalten und danach kann man das sich auch kaufen, was man wollte.“

Kreditbaustein Transport

Keine Vorstellung davon hat das Mädchen, dass Geld erarbeitet werden muss. Das zeigt sich besonders dann, wenn es um darum geht, dass sich nicht jeder so viel von einer Bank leihen kann wie er möchte. In einem solchen Fall gibt es ihrer Vorstellung nach nur die Möglichkeit, das Sozialamt zu fragen:

„Wenn man jetzt Klassenfahrt oder so geht da kann ja so Sozialamt oder so, da kann man sich ja Geld holen, wenn man nicht arbeitet. Dann bezahlen die das glaube ich. Kenne ich nicht so richtig, aber glaube ich. Aber sonst kenne ich darüber eigentlich nichts.“

Interview 31° | männlich, 11 Jahre, 4. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: 1 Bruder, älter; 1 Bruder, jünger; 1 Schwester, jünger

Kreditbaustein Geld

Dieser Junge bekommt von seinem Vater zwischen 7 und 8 Euro, hat aber zusätzlich viele weitere familiäre Geldquellen, die vermutlich nicht zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Geld führen, da er offensichtlich nicht weiß, wie viel ihm insgesamt zur Verfügung steht:

„Ich krieg erst von dem Vater 7 Euro, 8,50 Euro so, dann gebe ich und dann kaufe ich für 3 Euro oder so was, da habe ich noch ein bisschen Geld und da warte ich und dann gibt meine Mutter mir auch noch Geld. Dann lege ich drauf und dann mein Bruder auch, meine Tante auch und dann habe ich wieder Geld. Und da spare ich, bis ich viel habe in meiner Spardose. Ja. Oder alles raus.“

Von seinem Taschengeld muss sich der Junge vermutlich auch sein Mittagessen kaufen:

„Bei Jugendzentrum, da können wir uns was kaufen, Pommes, Bonbons, Kroketten. [...] Ich kaufe mir Döner, Bonbons ganz viel, auf was ich Hunger habe.“

Trotzdem dem Jungen relativ viel Geld zur Verfügung zu stehen scheint und er sich kaufen kann, was er will („Und einkaufen, was kaufen, was wir wollen.“), glaubt er, dass andere Kinder mehr Taschengeld bekommen er:

„Bestimmt kriegen die mehr als uns Taschengeld.“

Keine Vorstellung hat der Junge davon, dass es Dinge gibt, die man nicht mit Geld kaufen kann. Die Ursache dieser Vorstellung liegt vermutlich in der scheinbar unbegrenzten Geldquelle, die ihm innerhalb der Familie zur Verfügung steht:

„Nix, man kann alles kaufen.“

Verwirrend ist auch die Vorstellung, dass Fußballer einerseits zu Recht mehr Geld bekommen, der Junge aber nicht sagen kann wofür:

„I: Wie findest du das, dass die viel Geld kriegen?

B: Ja, gut, weil man dann ein Star wird, das ist ganz geil, wenn man ganz viel Geld kriegt und dann alle zu einem kommen wollen.

I: Aha. Warum verdienen denn deiner Meinung nach, zum Beispiel Fußballspieler oder Pop-Stars, viel mehr Geld als andere Menschen?

B: Weil Fußball, da müssen die ja gewinnen. Fußball ist ja auch wichtig, nicht so

wichtig, aber für die anderen ist das wichtig. Und dann wollen die Tore schießen und gewinnen und nicht verlieren.

I: Und warum bekommen die mehr Geld?

B: Die, weil, das weiß ich nicht.“

Kreditbaustein Zeit

Der Schwerpunkt in diesem Gespräch liegt auf seinem späteren Berufswunsch als Polizist. Das ist sein großer Wunsch und er scheint auch schon eine genaue Vorstellung zu haben, was er dort später machen muss:

„I: Gibt es denn etwas, das du gerne hättest?

B: Ja. Was ich gerne hätte?

I: Ja.

B: Einen Beruf. [...]

B: Einen Beruf haben, einen guten Beruf wie Polizei. Das macht Spaß Polizei, überall rumfahren Auto und da gucken, ob alles o.k. ist.“

Kreditbaustein Transport

Scheinbar eine naive Vorstellung hat der Junge von der Aufgabe einer Bank. Die soll dafür zuständig sein, dass sich der Junge, wenn er sein Geld verloren hat, von der Bank im Auftrag von seiner Mutter etwas leihen kann:

„Meine Mutter gibt mir Geld, damit ich was kaufe und ich verliere das Geld aus Versehen. Dann gehe ich zur Sparkasse und sage, können sie mir Geld leihen, weil ich mein Geld verloren habe. Dann rufen die erst bei meinen Eltern an, ob ich darf und dann sagt meine Mutter ja oder nein. Und dann geben einem und da kann man leihen. Man kann leihen und man kann auch wieder zurückgeben.“

Interview 32° | weiblich, 10 Jahre, 4. Klasse | TG 2: mit Migrationshintergrund

Geschwister: 3 Schwestern, jünger

Kreditbaustein Geld

Das Mädchen weiß sehr genau, dass sich reiche Menschen größere Häuser für wenige Personen leisten können im Vergleich zu armen Menschen, die mit vielen Personen mit wenigen Räumen auskommen müssen:

„Das ist eigentlich gemein. Die reichen Leute können sich Villen und so kaufen, aber die Armen müssen sich ein Haus mit 3 oder 4 Zimmern teilen, mit einer großen Familie.“

Außerdem hat sie eine Vorstellung davon, dass die Familie ihr wenig Taschengeld geben kann, weil die Nebenkosten schließlich auch noch bezahlt werden müssen:

„Wir brauchen das Geld auch für Strom und Wasser.“

Trotzdem die Familie wenig Geld zu haben scheint, ist das erste woran sie denkt, viel Geld auszugeben. Allerdings lacht sie dabei, was bedeuten könnte, dass sie es vielleicht nicht ganz so ernst meint:

„I: Was fällt dir denn selbst ein, wenn du das Wort Geld hörst, als erstes? Woran denkst du dann?

B: Viel ausgeben (*lacht*).“

Sie scheint genau zu wissen, dass Geld in Verbindung mit dem Sozialamt steht. Für Dies wird an der Assoziationskette deutlich, die bei der Sparkasse beginnt über das Sozialamt führt und bis hin zum Einkauf verläuft. Dass sie das witzig findet, lässt eigentlich nur den Schluss zu, dass sie dies als eine selbstverständliche Möglichkeit kennt, um an Geld zu kommen, es ihr selbst aber peinlich ist:

„I: Was gehört noch für dich zum Thema Geld?

B: Sparkasse, Sozialamt, Einkäufe (*lacht*).“

Wirklich witzig, weil kontrovers, erscheint der Tipp, den das Mädchen anderen Kindern geben würde, wenn sie ihnen etwas über Geld erzählen sollte. In diesem Fall sollten sie sparsam mit ihrem Geld umgehen und sich günstige Produkte kaufen:

„I: In unserer Unterhaltung, die wir jetzt führen, geht es um Fragen zu verschiedenen Themen, die mit Geld zu tun haben. Und wenn du jetzt einem anderen Kind etwas über Geld sagen solltest, was würdest du dann sagen?

B: Dass du nicht Geld so viel ausgeben solltest, sparen und sich Sachen damit kaufen sollte, also nicht so teuer.“

Kreditbaustein Zeit

Der Schwerpunkt des Gespräches dreht sich um den Vater. Einerseits spart die Familie, aber andererseits muss das Geld für die Wettleidenschaft des Vaters aufgebracht werden. Dabei scheint dem Kind ein scheinbarer Gewinn des Vaters von 4 Euro bei einem Einsatz von 5 Euro sogar noch viel zu sein, obwohl der Vater eigentlich 1 Euro verloren hat:

„Sparen alle, uer mein Vater, der gibt ganz viel für Fuballwetten und so aus. So 5 Euro pro Wetten. Dafür kriegen wir aber 4 Euro, wenn er gewinnt. Viel.“

Im Rahmen ihrer Möglichkeiten hat sie eine Vorstellung davon, wie grere Wünsche erfüllt werden könnten, wenn man nicht genug Geld hat. Dabei steht nicht etwa sparen, oder das Zusammenführen von verschiedenen Geldquellen im Vordergrund, sondern vielmehr das gelernte Handeln ihrer Eltern:

„B: Zu verhandeln. Ja, meine Eltern und so verhandeln manchmal.

I: Wie meinst du das?

B: Verhandeln. Das irgendwie ein bisschen billiger machen, so paar Prozent oder so.“

Interessant scheint die Vorstellung, dass die Waren aus anderen Ländern nicht bei uns verkauft werden sollten, um den Arbeitern mehr Geld einzubringen, sondern denen im eigenen Land:

„Und wenn sie das ernten, warum gibt es das in anderen Ländern? Sie könnten doch bei sich verkaufen, bei ihrem Land und so.“

Auch wenn sie denkt, dass sich die Luft verbessern würde bei weniger Verpackungen, sieht sie doch nur das fehlende Mindesthaltbarkeitsdatum auf der Packung als Nachteil, wenn sie sich vorstellt, dass es keine Verpackungen geben würde:

„I: Was wäre denn jetzt, wenn es keine Verpackung geben würde?

B: Das wäre schön. Da würde schönere Luft sein.“

Kreditbaustein Transport

Bei der Frage, was eine Bank oder Sparkasse mit Geld zu tun hat, dreht sich alles um den Vater. Dabei geht es um die Angst von Frauen, das Geld vor dem Vater schtzen zu müssen, wobei die Sparkasse diese Aufgabe erfüllt:

„Manche Frauen haben Angst, dass die Männer zu viel Geld ausgeben, dass sie bald arm werden gleich, zu viel ausgeben. Dann nehmen sich, glaube erst die Frauen, das Geld und nehmen das zur Sparkasse und sparen das. Und passen auf, dass die Männer das nicht holen so viel.“

Das Mädchen hat auch eine sehr klare Vorstellung davon was passiert, wenn man seine Schulden nicht zurückzahlen kann:

„Die stellen dann Strom oder Wasser ab.“

Diese Schilderung wirkt sehr emotional und zeigt die Belastung, die durch fehlendes Geld ausgelöst wird. Das Abstellen der Versorgungsstoffe scheint im Lebensumfeld dieses Mädchens schon vorgekommen zu sein, oder sie hat diese Erfahrung vielleicht sogar schon öfter erlebt. Dafür spricht, dass die Eltern Preise runterhandeln, das Geld vom Sozialamt kommt und die Familie mit sechs Personen sowieso schon einen großen finanziellen Bedarf hat.

3.8. Querschnittanalyse: Relevante Äußerungen der Interviewpartner

Die folgenden Punkte der Querschnittanalyse orientieren sich an der inhaltlichen Struktur des Themenleitfadens problemzentrierter Interviews.

Im Rahmen der Querschnittanalyse werden die offensichtlichsten Schnittmengen der verschiedenen Interviewgruppen ermittelt und folgendermaßen grafisch hervorgehoben:

Verschiedene, ausgewählte Gruppe	Schnittmenge	Kreditbaustein
<i>Jungen und Mädchen</i>	<i>Spenden</i>	<i>Geld</i>
Dritt- und Viertklässler	Kreditlaufzeit	Zeit/Transport
niedriger bis hoher sozialer Hintergrund	Geldlagerung	Transport
<i>mit und ohne Migrationshintergrund</i>	<i>Konsequenzen bei ausbleibender Kreditrückzahlung</i>	<i>Transport</i>

Tabelle 12: Übersicht über grafische Hervorhebungen

Grundbaustein Geld

Vorstellungen zu Geld

Keine Vorstellungen zum Thema Geld haben Kinder ohne Migrationshintergrund aus mittlerer/niederer sozialer Herkunft (I 10°, 14°), wobei es sich in allen Fällen (I 02*, 10° und 14°) um Mädchen eines 3. Schuljahres handelt.

Bezeichnend dafür ist Interview 14, in dem ein Mädchen über einen langen Zeitraum sehr einsilbig antwortet und keine Vorstellungen zum Thema Geld entwickelt.

Ähnlich sieht es inhaltlich bei den Interviews 02 und 10 aus. Insgesamt scheinen die Kinder ohne Migrationshintergrund dementsprechend geringere Vorstellungen von Geld zu haben als Kinder mit Migrationshintergrund. Dabei lassen sich fehlende Vorstellungen auch bei den Kindern ohne Migrationshintergrund aus hoher/gehobener sozialer Herkunft nachweisen (I 02*).

Die Interviews verdeutlichen insgesamt, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine viel stärkere emotionale Bindung zum Thema Geld aufbauen. So fallen bei den spontanen Assoziationen zum Thema Geld bei den Kindern mit Migrationshintergrund Begriffe wie „nettes Leben“ (I 24*), „Spaß haben“, „viele Sachen kaufen“ (I 31°), „Geld ist schön“ (I 19*) und bunt (I 27°). Dies spricht für einen emotionalen Bezug zu Geld, der zur schnellen Befriedigung der Bedürfnisse dient, aber das soziale Ansehen nur für kurze Zeit steigern kann. Das unterstreicht auch das Bedürfnis der Kinder mit Migrationshintergrund, gern über Geld zu sprechen, und kann mit „würde fragen, erzählen, wie viel Geld ich habe“ zusammengefasst werden.

Gegenteilig dazu sind die Äußerungen der Kinder ohne Migrationshintergrund zu betrachten. Sie sind eher der Meinung, dass Geld allein nicht glücklich macht und man nicht jedem von seinem Geld erzählen sollte (I 11°). Dabei wird schon eine sehr sachliche Haltung gegenüber Geld deutlich. Ein Junge bringt es auf den Punkt, indem er verdeutlicht, dass normalerweise nur mit Geld gerechnet und nicht darüber gesprochen wird (I 01*), ein anderer kennt noch nicht einmal die Summe, die er spart (I 13°). Diese Sichtweise offenbart einen Bedeutungsbegriff des Geldes, der vermutlich durch eine finanzielle Unabhängigkeit bestimmt ist.

Viele Kinder assoziieren spontan „Sparen“ und den „sparsamen Umgang“ mit dem Begriff Geld.

Kinder mit Migrationshintergrund „Sparen für etwas Großes“, wobei auch „Sparen für Sylvester“ für Kinder mit mittlerem/niedrigem sozialen Hintergrund durchaus ein Sparziel darstellen kann. Allerdings denkt dieselbe Gruppe auch, dass mit Geld auch die Schule bezahlt werden muss.

Kinder mit Migrationshintergrund denken bei Geld außerdem spontan an die „Sparkasse“ oder das „Sozialamt“, weil man sich dort Geld holen kann, „wenn man nicht arbeitet“ (I 30°). Diese Sichtweise zeigt schon jetzt, welche Vorstellung sie von der sozialen Marktwirtschaft haben: Nicht Arbeit führt zu einem regeltem Einkommen, sondern das Geld kommt vom Sozialamt.

Nutzen des Geldes/Spenden

Werden die Vorstellungen von Jungen und Mädchen betrachtet, zeigt sich, dass sie im „Spenden“ und „andere einladen“ einen Nutzen des Geldes und ein Mittel der Armutsbekämpfung sehen. Dabei wird auch die emotionale Bedeutung des Geldes für Kinder mit Migrationshintergrund deutlich, da Einladungen und Spenden mit einem Gefühl von Gerechtigkeit einhergehen. In Bezug auf BNE zeigt sich beim Thema Spenden die Vernetzung der ökonomischen und sozio-kulturellen Dimension.

Für viele Kinder besteht im „Kaufen allgemein“ der größte Nutzen des Geldes. Geld bietet darüber hinaus aber noch weitere Möglichkeiten. An erster Stelle steht dabei ein „Haus bauen/kaufen“, gefolgt vom Autokauf bis hin zum „Kauf von Anziehsachen/Klamotten“.

Kinder mit Migrationshintergrund mit hohem/gehobenem sozialen Hintergrund denken an „Markenkleidung kaufen“ (I 22*) und Kinder mit Migrationshintergrund und mittlerem/niedrigem sozialen Hintergrund assoziieren „Shoppen“ (I 24°) mit dem Begriff Geld, das ein Gefühl sozialer Anerkennung verdeutlicht.

Kinder ohne Migrationshintergrund sehen den Nutzen des Geldes eher in Mietzahlungen und beweisen damit eine sehr langfristig angelegte Vorstellung beim Umgang mit Geld.

Erfahrungshorizont

Was auch immer man mit Geld machen kann, Erfahrungen damit scheinen die wenigsten Kinder zu haben oder es fällt ihnen schwer, diese zu äußern. Bei den wenigen Interviewpartnern, die eine Geschichte erzählen, beschränken sich die Erlebnisse beim Umgang mit Geld auf „Geldspiele“, Geldfundsachen (I 21*, 24*), „Lottogewinn“ (I 11°)

und zu erwartende Erfahrungen, die sie erst noch „erleben werden“ (I 02*). Verallgemeinert bedeutet dies, dass viele Vorstellungen der Kinder oftmals nur die Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen ihrer Eltern widerspiegeln und nicht auf eigenen Erlebnissen beruhen.

Tauschhandel, Zwischentauschmittel und Zahlungsmittel

Den Kindern ist deutlich, dass es eine Art Geld schon seit der „Steinzeit“ (I 17°, I 26°) gibt. Allerdings benutzten die „statt Münzen Muscheln als Geld“ (I 17°). Für die meisten Kinder ist es klar, dass es früher den Tauschhandel gab und es diesen wieder geben würde, gäbe es kein Geld mehr. Ebenfalls klar ist, dass die Menschen mit Muscheln bezahlt und getauscht haben und diese Dinge als „Geld empfunden“ haben (I 18*). Ein anderes Kind sagt, dass die Menschen früher „getauscht“ (I 21*) haben und es heute im Grunde dasselbe ist, „nur dass man heute Geld kriegt und früher etwas anderes“ (I 21*). Damit wird deutlich, dass den Kindern Geld als Zwischentauschmittel deutlich ist und die Vorteile sichtbar sind.

Einige Kinder haben allerdings keine Vorstellungen davon, wie die Menschen ohne Geld eingekauft haben und wie sie sonst ohne Geld gelebt haben könnten.

Viele Kinder wissen aber, dass früher allgemein getauscht wurde, dass Dinge gegeneinander getauscht und Lebensmittel miteinander getauscht wurden. Andere Kinder sprechen darüber, dass die Menschen ohne Geld früher bettelten, sich die Dinge einfach ohne Gegenleistung nahmen oder einfach „klauten“ (I 14°). Eines der ungelösten Probleme ist für die Kinder die Frage, wie die Menschen früher ohne Geld gelebt haben. Die meisten sagen, ohne Geld gäbe es „nichts zu essen“ und „zu trinken“, einige sind der Ansicht, dass die Menschen früher „Lebensmittel selbst angebaut/hergestellt“ haben. Ein paar Kinder meinen, die Menschen früher hätten die „Lebensmittel selbst gesucht“. Viele Kinder sind allerdings der Ansicht, dass die Menschen ohne Geld „keine Häuser hätten“ und obdachlos wären.

Zu den Vorteilen des Tauschgeschäftes gehört es nach Ansicht der Kinder, dass „genügend Nahrungsmittel“ (I 15°) vorhanden sind, „Gegenstände selbst gemacht werden können“ (I 20*), und jeder überlegt, was er wirklich braucht. Außerdem würden die Menschen nicht so „ehrgeizig“ sein (I 17*).

Die Nachteile sind, dass die Tauschobjekte zu „groß“ (I 18*) und unhandlich werden, die Erfindung von Geld wird daher als sehr praktisch empfunden. Als Tauschmittel

mussten ihrer Meinung nach auch Tiere herhalten, die für diese Zwecke extra „getötet“ (I 15°, 16°) wurden. Eines der größten Probleme scheint aber gewesen zu sein, dass die Mengen, die getauscht wurden, schlecht „abzuschätzen“ (I 06*, 25°) waren.

Wertaufbewahrungsmittel

Für Kinder hat Geld den Wert, dass mit ihm viele „Sachen gekauft“ werden können. Nach Ansicht einiger Kinder funktioniert Kaufen generell nur mit Geld.

Der intrinsische Wert wird von den Kindern insofern erkannt, weil ihm nur das zugeschrieben wird, was sich mit ihm kaufen lässt. Schließlich steckt im Geld kein „Gold“, sondern nur „Metall“ und „Papier“, aber es sieht wertvoll aus.

Wenige Kinder sind aber der Ansicht, dass Geld deswegen so wertvoll ist, weil es aus Silber oder Gold hergestellt wird und in seiner Herstellung insgesamt viel Arbeit steckt. Ein Kind meint, dass Geld aus Erdmaterialien gemacht wird, die aber „in der Erde wertvoller“ sind (I 17*).

Rechenmittel

Kinder ohne Migrationshintergrund mit hohem/gehobenem sozialen Hintergrund haben einen rationalen Bezug zum Geld. So gibt es ihrer Ansicht nach Geld auf der Welt, „um Rechenaufgaben machen zu können“ (I 15*). Sie schreiben außerdem ihre Sparbeträge in ein Buch, rechnen diese zusammen und überlegen dann, was sie dafür kaufen können (I 01*). Außerdem rechnen sie sich aus, wie viele Monate sie sparen müssen, um sich beispielsweise eine Playstation kaufen zu können (I 01*). Dieses Verhalten verdeutlicht langfristige Überlegungen beim Umgang mit Geld, da nicht sofortige Ausgaben im Fokus stehen, sondern eine gezielte Planung, wie Konsumgüter, über einen längeren Zeitraum betrachtet, finanziert werden können.

Substitution von Geld

Wie schon bei der Nutzung des Geldes erwähnt, lassen sich mit Geld viele Dinge kaufen. Die meisten Kinder wissen aber auch, dass man sich Liebe, Freundschaft und eine Familie nicht kaufen kann. Für die meisten Kinder ist klar, das Leben an sich kann nicht mit Geld bezahlt werden. Besonders emotional wird die Situation von einem Mädchen beschrieben, wobei es meint, dass ein gestorbenes Kind nicht durch Geld ersetzt werden kann (I 28°).

Ökonomische Gerechtigkeit, Verteilung Geld

Viele Kinder finden es „allgemein ungerecht“, wenn Fußballspieler oder Pop-Stars mehr Geld verdienen als andere Menschen, die auch arbeiten. Dabei arbeiten nach Ansicht der Zielgruppe „andere Menschen viel mehr“ und machen Dinge, „die andere auch können“. Schließlich müssen die Fußballer nur hinter dem Ball her rennen oder Tore schießen.

Es gibt aber auch Kinder, die hohen Verdienst als gerecht empfinden. Nach Ansicht von Kindern mit mittlerem/niedrigem sozialen Hintergrund ist die harte Arbeit ein gerechter Grund für die hohe Bezahlung (I 11°, 14°, 27°, 32°). Ihrer Ansicht nach leisten diese Leute mehr (I 12°, 25°), denn „wir müssen ja nur arbeiten und solche Sachen machen“ (I 29°). Kinder verbinden mit harter Arbeit und gerechter Bezahlung die Arbeit der Leute, die in der Öffentlichkeit stehen. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Vorstellungen die Meinung ihrer Eltern widerspiegeln¹¹, wird der (eigenen) Arbeit, Ausbildung und anderen Leistungen kein großer Wert und keine weitsichtige Vorstellung zuerkannt. Im Vordergrund steht der vermeintlich hohe und ihrer Meinung nach gerechtfertigte Verdienst von Menschen, die an einem Tag oder eine Zeit lang in der Öffentlichkeit stehen. Ob oder wie sich das Einkommen dieser Leute entwickelt, kann allerdings nicht weiter verfolgt werden. Hier zeigt sich, dass Vorstellungen zum allgemeinen Arbeitsleben fehlen.

Nicht alle Kinder finden die hohe Bezahlung gerecht, aber sie können trotzdem nachvollziehen, warum sie mehr verdienen. Die Zielgruppe ist sich fast einig, dass sie deswegen mehr bekommen, da sie „berühmt“ sind, „im Fernsehen zu sehen“ sind und/oder auf der „Bühne“ oder im „Stadion“ auftreten. Außerdem betrifft es die Zuschauer, weil es für viele spannend ist und die Leute einfach unterhalten werden wollen. Pop-Stars erhalten vor allem viel Geld, weil sie anteilig Einnahmen aus Konzerten und CD-Verkäufen bekommen. Voraussetzung ist nach Aussage der Kinder aber, dass sie jede Woche auftreten, gut singen, tanzen und gute Musik machen und gut aussehen müssen. Allerdings hat das Leben auf der Bühne auch eine Schattenseite, denn sie dürfen hinter der Bühne nichts essen (I 28*). Dabei wird deutlich, dass viele Kinder den Wert Arbeit erkennen und damit den Weg des Geldes verfolgen können, der hinter dem Verdienst von Pop-Stars steckt. Ihnen ist klar, welche Leistungen erbracht werden müssen und das Geld erst durch den Verkauf von CDs erwirtschaftet werden muss, bevor die Sänger

¹¹ Siehe Abschnitt „Grundbaustein Transport: Bank/Erfahrungshorizont“

Geld bekommen. Die Schüler haben eine Vorstellung vom Weg des Geldes und damit auch eine grundsätzliche Auffassung vom Geldkreislauf.

Wenn es um Produkte aus anderen Ländern geht und um die Unterbezahlung der Arbeiter, dann sind sich die Jungen und Mädchen einig, dass diese Menschen zu wenig Geld bekommen und es deshalb ungerecht ist. Im Sinne von BNE wird mit dieser Sichtweise die sozio-kulturelle Dimension angesprochen. Die Begründungen dafür, dass sie mehr Geld bekommen sollten, sind vielfältig und zeugen von einem ausgeprägten Gerechtigkeitssinn. So sind sie der Meinung, dass die Menschen „hart arbeiten“, sich „viel Mühe“ geben, in ihre Saat investieren müssen und aus Sicht der reichen Arbeitgeber froh sein können, dass sie überhaupt Geld bekommen (I 28°).

Wie höhere Löhne für Arbeiter erreicht werden können, zeigen die Interviewpartner mit einigen Lösungen auf. So schlagen die Jungen und Mädchen beispielsweise vor, dass die Arbeiter einfach mehr arbeiten sollten, die Produkte billiger gemacht werden könnten, damit sie von mehr Leuten gekauft würden, oder die Produkte gleich in ihrem eigenen Land zum Verkauf anzubieten. Besonders beim letzten Punkt zeigen die Vorstellungen der Kinder, dass eine Preisreduzierung durchaus durch wegfallende Transportkosten erreicht werden kann.

Den Kindern ist klar, dass Produkte aus dem Ausland mehr kosten, weil sie „einen sehr langen Weg“ (I 07*) hinter sich haben, wie beispielsweise Kiwis aus Australien. Bezogen auf BNE zeigt sich die ökonomische Dimension, da die Kinder davon ausgehen, dass in der Nähe produzierte Produkte günstiger verkauft werden könnten.

Transportkosten können aber auch dann wegfallen, wenn der Händler seine Produkte nicht direkt zum Kunden bringt, sondern zentral verkauft und der Kunde zum Händler fahren muss. Werden Produkte im nächstgelegenen Geschäft gekauft, sind sie deshalb häufig teurer (I 25°).

Davon unabhängig gefällt es den Kindern aber, dass es ausländische Produkte gibt. Die hohen Preise kommen auch zustande, weil „der Staat das Meiste kriegt“ (I 20°) und auch der Supermarkt daran verdient, obwohl der die Ware „nur verkauft“ (I 21°).

Grundbaustein Zeit

Taschengeld

Der Großteil der Kinder aus hoher/gehobener sozialer Herkunft bekommt zwischen 1 und 6 Euro Taschengeld pro Woche. Die Kinder aus mittlerer/niederer sozialer Herkunft bekommen dagegen 6 bis 10 Euro Taschengeld (I 12°, 13°, 27°). Bis auf die Kinder mit

Migrationshintergrund aus mittlerer/niederer sozialer Herkunft (I 27°, 32°) sind alle anderen Kinder mit der Höhe ihres Taschengeldes zufrieden.

Die meisten Kinder bekommen das Taschengeld von ihren Eltern. Geld gibt es aber auch von Großeltern und anderen Familienmitgliedern. Zusätzliche Einnahmen erhalten die Kinder zum Geburtstag und für diverse Tätigkeiten im Haushalt.

Nur die Kinder ohne Migrationshintergrund bekommen Geld für gute Zeugnisnoten und für sportliche Leistungen.

Sparen/Sparform

Fast alle Kinder sparen ihr Geld in einer „Spardose/Sparschwein“. Nur die Kinder mit Migrationshintergrund sammeln ihr Taschengeld in einer kleinen Tasche, einem Versteck oder verbergen es, damit es keiner findet und wegnimmt.

Bei manchen Kindern spielt auch die Mutter Sparkasse, und die Kinder bringen und holen Geld nach Belieben oder das Geld wird im Portmonee gesammelt, aber von dort auch ab und zu ausgegeben (I 11°).

Von den Kindern der 3. und 4. Klassen werden verschiedene Strategien verfolgt, wie Geld gespart werden kann. Eine Möglichkeit ist, „wenig/weniger Geld auszugeben“ oder nur die Hälfte auszugeben und die andere Hälfte zu sparen. Eine andere Möglichkeit ist, nur Dinge für wenig Geld zu kaufen und dabei viel zu sparen oder auf den Preis zu achten und keine teuren Dinge zu kaufen.

Eine strukturierte Vorstellung bei den Kindern zeigt sich, wenn sie „2 Wochen vor dem Urlaub“ mit dem Sparen beginnen. Dabei wird deutlich, wie viel Geld sie aufgrund ihrer Sparleistung bis zum Urlaub erwirtschaften können.

Kinder aus allen sozialen Herkunftsgruppen bringen ihr Geld auf ein Kinder- oder Taschengeldkonto oder lassen es von ihren Eltern dorthin bringen. Kinder mit gehobenem/hohem sozialen Hintergrund notieren sich den Sparbetrag in einem Buch (I 01*). Hier wird die Vorstellung der Kinder deutlich, Ausgaben langfristig zu planen.

Sparbetrag

Die meisten Kinder erzielen eine monatliche Sparleistung zwischen 1 bis 5 Euro, vereinzelt können die Summen auch zwischen 6 bis 15 Euro variieren oder sogar deutlich darüber liegen.

Kapitalnutzung

Es zeigt sich, dass Taschengeld vorwiegend zum Kauf von „irgendetwas Schöner“ verwendet wird. Außerdem wird das Geld von der Zielgruppe „allgemein gespart“, auf etwas „Gutes oder Großes gespart“ oder zum Kauf von „Süßigkeiten, Bonbons, Eis und Erfrischungen“ verwendet.

Wenn sie sich etwas kaufen, dann gehen Kinder ohne Migrationshintergrund mit hohem/gehobenem sozialen Hintergrund auf Schnäppchensuche (I 04*). Kinder mit Migrationshintergrund geben ihr Geld für „Lebensmittel“ aus, beispielsweise wenn sie sich mittags selbst um das Essen kümmern müssen.

Mädchen mit Migrationshintergrund kaufen von ihrem Geld „Kleidung/Klamotten“ und „Kinderschmuck“ (I 22*, 24*, 30°, 28°).

Auf die Frage, was man mit Geld noch alles machen kann, ist ein großer Teil der Zielgruppe der Meinung, dass man mit Geld „einkaufen/kaufen allgemein“ könnte. Einige denken auch, dass man Geld zum Kauf eines Computers verwenden kann, Sachen kauft, die für die Schule notwendig sind, oder Geld zur Erziehung von Kindern nutzen kann.

Nur Kinder ohne Migrationshintergrund würden ihr Geld zur Bank bringen, ein Museum besuchen oder es zum Tanken nutzen. Dabei wird eine sehr rationale Beziehung zum Geld deutlich, wobei an dieser Stelle vermutet werden kann, dass der Nutzen für Benzingeld eher an die elterlichen Vorstellungen angelehnt ist. Die Vorstellung der Kinder zeigt aber auch eine langfristige Denkweise beim Umgang mit Geld, wenn davon die Rede ist, das Geld zur Bank zu bringen.

Kapitalzusammenführung

Was können Kinder tun, um sich teurere Dinge zu kaufen, für die ihr Taschengeld im Moment nicht reicht? In diesem Fall würde der größte Teil der Kinder so lange weiter sparen, bis der gewünschte Betrag erreicht ist. Wenn die Kinder etwas Größeres haben möchten, würde ein Teil der Kinder seine Eltern fragen, ob die es bezahlen oder zumindest einen Teil dazugeben.

Kinder mit Migrationshintergrund und mittlerem/niedrigem sozialen Hintergrund würden das Produkt oder die Kleidung im Geschäft so lange zurücklegen lassen, bis sie genug Geld zusammen hätten, um es zu bezahlen. Außerdem würden diese Kinder versuchen, den Preis herunterzuhandeln, wobei davon auszugehen ist, dass hierbei das vorgelebte Verhalten der Eltern imitiert wird, die das auch so machen (I 32°). Speziell Kinder mit Migrationshintergrund und mittlerem/niedrigem sozialen Hintergrund würden

versuchen, im Lotto zu gewinnen, um sich etwas kaufen zu können, oder sie würden sich etwas zum Geburtstag oder zu Weihnachten wünschen.

Kinder ohne Migrationshintergrund würden für teurere Wünsche im Haushalt helfen und sich dort Geld hinzuverdienen (I 16°). Außerdem haben sie die Idee, sich Geld zu leihen, entweder bei Freunden oder Taschengeld bei den Eltern. Dabei herrscht die Erkenntnis vor, dass „geliehenes Geld auch zurückgezahlt werden muss“. Für größere Wünsche würden auch einige Kinder versuchen, sich in der Schule mehr anzustrengen, um bessere Schulleistungen zu erzielen.

Eine weitere Idee dieser Kinder ist, dass mehrere Geschwister ihr Geld für ein Geschenk zusammenlegen könnten (I 01*).

Transparenz der Sichtweise anderer Kinder

Bei der Überlegung, was andere Kinder mit ihrem Geld machen, sind sich viele Kinder sicher, dass sie es sparen. Andere meinen, sie geben es aus oder sparen nur die Hälfte von ihrem Geld und geben die andere Hälfte aus. Außerdem denken viele Kinder, dass sich andere Kinder mit ihrem Geld Süßigkeiten kaufen oder ihr Geld sogar „verschwenden“ würden.

Wünsche/Sparziele

Die meisten Kinder wünschen sich Spielzeug und dabei insbesondere einen „Nintendo DS/Playstation“, einen „mp3-Player“ oder allgemein einen „Computer/Laptop“. Einige Kinder sparen aber auch für den nächsten Urlaub, nutzen Geld zum „Einkaufen/Dinge kaufen allgemein“, für „Süßigkeiten“, „Zeitschriften“ oder „Kleidung/Klamotten“. Andere Kinder sparen für einen Fernseher, „für teure Sachen allgemein“ oder haben keinen Wunsch und sparen allgemein für später.

Nur Kinder mit Migrationshintergrund wünschen sich ein Fahrrad oder sparen für ihre Eltern, damit diese davon Lotto spielen können (I 21*). Gerade wenn es um das Sparen für die Familie geht, wird die emotionale Bedeutung des Geldes spürbar. Damit wird in Bezug auf BNE neben der ökonomischen Dimension auch die sozio-kulturelle Dimension sichtbar. Die Ausgaben des Geldes für ein Glücksspiel oder ein Fahrrad verdeutlichen im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund eine starke emotionale Bedeutung.

Kinder ohne Migrationshintergrund sparen hingegen für ein Auto, ein Haus (I 09°) oder wollen „einen Laden eröffnen“ (I 02*). Dies zeigt eine sachliche Planung der Geldausgabe.

Sparzeitraum

Kinder der 3. und 4. Klasse haben eine genaue Vorstellung davon, wie lange sie noch für größere Wünsche sparen müssen. Dabei reicht die Spanne einiger Kinder von ein bis zwei Monaten über ein bis zwei Jahre, beispielsweise für eine Playstation. In diesem Fall weiß ein Junge ohne Migrationshintergrund sehr gut Bescheid, da er „nur 2 Euro“ (I 01*) bekommt und „dann auf die Monate gerechnet“ (ebd.) ein bis zwei Jahre warten muss.

Ein Viertklässler holt sein Sparschwein mit „ungefähr 15 Jahren“ (I 20*) raus, um sich dann „etwas Großes“ zu kaufen.

Dies macht deutlich, dass Kinder der 3. und 4. Klasse, unabhängig davon, ob sie ihre Wünsche sofort erfüllt bekommen, eine recht genaue Vorstellung davon haben, wie lange sie noch sparen müssen oder welche Sparleistung sie erfüllen können. Die Vorstellungen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich aber in der Planung ihrer Geldausgabe. Während bei Kindern ohne Migrationshintergrund die rechnerisch geplante Vorgehensweise mit einem feststehenden Geldbetrag zu beobachten ist, planen die Kinder mit Migrationshintergrund allgemein nur etwas Großes mit ihrem Geld.

Gerechtigkeit (Marken)

Die meisten Kinder können keine Vorstellungen zum Hinweis entwickeln, dass es teure und günstige Produkte gibt.

Die Kinder sind der Auffassung, dass Markenprodukte hochwertiger sind, dafür aber auch teurer. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie mehr Extras haben und weniger gefährliche Stoffe enthalten, wie beispielsweise „Gift“ (I 26°). Außerdem werden Markenprodukte von den Kindern als „cooler“ und „schöner“ wahrgenommen.

Einige Kinder sind der Meinung, dass „günstige Produkte genauso gut wie Marken“ sind, andere glauben genau das Gegenteil.

Gerechtigkeit/ökonomische Verteilung

Da sich nicht alle Menschen teure Produkte leisten können, glauben die Kinder, dass günstige Produkte für Menschen sind, die nicht so viel Geld haben. Dies wäre vermutlich auch nicht so schlimm, denn arme Menschen haben nach ihrer Vorstellung „vielleicht einen schlichten Geschmack“ und dann würden die günstigen Sachen reichen.

Viele Kinder finden es ohnehin schade, dass manche weniger Geld haben als andere, ihrer Ansicht nach sollte jeder gleich viel Geld haben (I 19°, 32°). Die Kinder haben aber auch Ideen, was arme Menschen tun können, wenn sie nicht so viel Geld haben. So sollten sie günstige Produkte kaufen, damit ihr Geld für „Miete und Essen“ reicht, Kinder mit Migrationshintergrund würden andere fragen, ob sie Geld bekommen könnten. Wer wenig Geld bekommt, könnte sich nach Vorstellung der Kinder auch Geld von der Bank oder vom Konto holen. Nicht so gut finden Kinder mit Migrationshintergrund, dass reiche Menschen mit ihrem Geld angeben. Andererseits sollten die armen Menschen „nicht sauer“ sein, sie würden die Sachen schon irgendwann bekommen, deswegen sollten sie einfach „nur warten“. Einige Kinder glauben, dass die armen Menschen an ihrer Lage nichts ändern können und einfach „Pech“ haben

Kredit/Schulden

Ein großer Teil der Kinder hat sich noch nie Geld geliehen, wobei Kinder mit Migrationshintergrund und mittlerem/niedrigem sozialen Hintergrund „Angst“ davor haben, es nicht zurückzahlen zu können (I 24*). Hier wird besonders die emotionale Barriere deutlich, die den möglichen Nutzen eines Kredites aus Angst vor Rückzahlungsschwierigkeiten unberücksichtigt lässt.

Viele Kinder haben sich aber schon einmal Geld geliehen, wobei die Summe zwischen 1 bis 3 Euro variiert. Erfahrungen haben die Kinder aber auch mit Summen bis 20 Euro. Die meisten Kinder leihen sich Geld von ihren Eltern, aber auch Freunde oder die Oma leihen den Kindern Geld.

Geliehen wird sich Geld größtenteils für „Süßigkeiten/Eis/Erfrischungen“ und andere Lebensmittel, aber auch für Spielzeug und kleine Geschenke für Freunde, wie beispielsweise Freundschaftsarmbänder. Ein Grund für geliehenes Geld ist, dass der Freund das Produkt auch hat (I 01*).

Rückzahlung Kredit/Laufzeit

Kinder der 3. und 4. Klasse haben ihre bisherigen Schulden immer mit der Summe zurückgezahlt, die sie sich auch geliehen hatten. Ausnahmen gibt es nur, wenn der Freund oder die Freundin vorher schon einmal etwas anderes bezahlt haben und durch eine erhöhte Rückzahlung auch diese Kosten abgedeckt wurden. Auch wenn die Höhe der Schulden bei vielen Kindern ähnlich ist, die Form der Rückzahlung ist doch recht unterschiedlich. So werden die Schulden von einigen Kindern am selben Tag zurückgegeben, in anderen Fällen werden die Schulden erst am nächsten Tag oder nach ungefähr einer Woche bezahlt. Oft wird die Rückzahlungssumme gestückelt und „in kleinen Beträgen abbezahlt“. Die Kinder arbeiten ihre Schulden auch durch Hilfen im Haushalt ab oder ergänzen ihre Rückzahlungen durch Kontoabhebungen. Andere Kinder zahlen ihre Schulden durch ihr Taschengeld ab, indem sie über einen längeren Zeitraum darauf verzichten. Damit wird deutlich, dass Kinder der 3. und 4. Klasse eine klare Vorstellung von der Laufzeit ihres Kredites haben.

Manchmal dürfen die Kinder ihr geliehenes Geld behalten oder sparen ihr Taschengeld und zahlen die geliehene Summe dann später auf einmal zurück (I 25°). Bei den Rückzahlungsmodalitäten wird bei den Kindern eine rationale Planung der Kreditrückzahlung sichtbar. Kinder mit Migrationshintergrund zahlen ihren Kredit oft auf einmal zurück, wobei dies vermutlich auf Drängen des Geldgebers geschieht. So ist davon auszugehen, dass der Rückzahlungsakt bei Kindern mit Migrationshintergrund eine sehr emotionale Angelegenheit darstellt.

Nachhaltiger Konsum/Kaufen

Beim Thema Nachhaltiger Konsum und der vielfachen Verpackung von Produkten sind die meisten Kinder der Ansicht, dass „Müll nicht auf den Boden geschmissen werden sollte“ und die vielen Verpackungen zu „immer mehr Müll“ führen. Die Kinder machen auf Recycling aufmerksam, wobei sie selbst schon nach Müllsorten trennen (I 18*). Beim Recycling wird der Müll mit LKWs abgeholt und dadurch entsorgt, indem beispielsweise aus Flaschen oder Papier neue Produkte entstehen (I 11*, 17°, 24*, 25°, 32°). Aber auch die Wiederverwendung von Verpackungen ist den Kindern bekannt. So gibt es die Möglichkeit, große Kartons nach der Verpackung zu behalten und bei einem Umzug zu verwenden.

Sollte es keine Verpackung geben, könnten auf den Produkten Fingerabdrucke von anderen Kunden hinterlassen werden, z.B. Spucke, Kaugummis von „gemeinen Kindern“ oder auch „Bakterien“. Außerdem gäbe es durch fehlende Verpackungen Transportschäden, Kratzer und Dreck an den Produkten, wobei Produkte oft nur deswegen eingepackt sind, „damit sie besser transportiert werden können“ (I 20*). Transportprobleme verbinden viele Kinder mit fehlenden Verpackungen. So müssten ihrer Ansicht nach Produkte „mit der Hand getragen“ werden oder mit einem „Topf“, da sie ansonsten durch den Einkaufswagen fallen könnten (I 25°) oder gar nicht transportiert werden könnten, wie beispielsweise Eis.

Ohne Verpackungen würden den Kindern auch Produktinformationen fehlen. So würde kein „Haltbarkeitsdatum“ draufstehen und die Inhaltsstoffe wären nicht deklariert (I 07*). Viele Kinder sind davon überzeugt, dass die Ware schneller „schimmeln“ würde und eine fehlende Verpackung keine einheitliche Inhaltsmenge zulässt.

Einige Kinder sind aber auch der Ansicht, dass es „nicht schlimm“ wäre, wenn es keine Verpackung geben würde. Schließlich würde es reichen, einfach nur „einen Preis dranzumachen“ und einen Diebstahlschutz, damit die Sachen nicht einfach „geklaut“ (I 29°) würden.

Grundbaustein Transport

Bank/Erfahrungshorizont

Die Kinder haben insgesamt viele Erfahrungen mit einer Bank oder Sparkasse, wobei hier einige Erlebnisse weniger mit Geld zu tun haben. So haben einige Kinder dort „Malbücher und Stifte“ bekommen, eine „Urkunde zum Geburtstag“ oder auch „Spielzeug“ erhalten.

Viele Kinder haben ihre Erfahrungen zusammen mit ihren Eltern erlebt und ihnen beispielsweise bei Ein- oder Auszahlungen geholfen, Kontoauszüge aus dem Automaten genommen, selbst Geld auf ihr Kinderkonto eingezahlt oder Bankkarten in den Automaten gesteckt.

Geprägt sind die Erfahrungen der Kinder aber vor allem durch emotionale Eindrücke. So haben Kinder ohne Migrationshintergrund mit hohem/gehobenem sozialen Hintergrund die Erfahrung gemacht, dass es bei der Abgabe der eigenen Spardose extra einen „Raum für Kunden“ (I 08*, 15*) gibt, Kinder mit Migrationshintergrund empfinden das Gebäude dagegen als „recht groß“ (I 20*).

Viele Kinder empfinden die Atmosphäre als sehr „ruhig“ und „leise“, andere empfinden es als sehr voll, weil immer „lange Schlangen“ an den Schaltern zu beobachten sind. Einige Kinder sind beeindruckt von den „schwarzen Anzügen“, die von den Mitarbeitern getragen werden.

Kinder mit Migrationshintergrund bekommen „Angst“ (I 24°) beim Anblick der „mächtig großen Männer in schwarzen Anzügen“ (I 24°). Hier zeigen sich emotionale Barrieren gegenüber der Bank, wobei davon auszugehen ist, dass sich in diesen Fällen auch kein Vertrauen entwickeln kann, wenn die Kinder Angst vor den Mitarbeitern haben.

Kinder ohne Migrationshintergrund mit hohem/gehobenem sozialen Hintergrund empfinden die Mitarbeiter dagegen als „recht nett“ (I 06*) und wissen, dass man Zinsen bekommt, wenn das Geld „länger in der Bank liegen“ bleibt.

Aufgaben der Bank/Geldaufbewahrung (Lagerung)/Geldtransport

Die Frage, was eine Bank mit Geld zu tun hat, beantworten Kinder mit niedrigem bis hohem sozialen Hintergrund sehr ähnlich: Zum einen sammelt die Bank das Geld und bewahrt es auf, zum anderen schützt die Bank das Geld vor Diebstahl. Die Geldlagerung ist nach Vorstellung der Kinder immer dann praktisch, wenn man zu viel Geld zu Hause herumliegen hat, das Sparschwein zu klein geworden ist oder es nicht so gut aussieht, „wenn das Regal so vollgestopft ist mit dem ganzen Geld“, weil dann auch „das Zimmer kleiner“ wird. Was mit dem Geld in einer Bank genau geschieht, können Kinder mit niedrigem bis hohem sozialen Hintergrund nicht sagen. Sie glauben vielmehr, dass Geld nur zum Schutz vor Einbrechern oder Dieben zur Bank gebracht wird. Der eigentliche Nutzen für die Bank bleibt den Kindern damit offensichtlich verborgen.

Die Bank hat außerdem noch die Aufgaben Geld zu zählen, wenn es von einem anderen Konto genommen wurde (I 15*) und es an jemanden auszuleihen, wenn er etwas braucht. Außerdem stehen in einer Bank noch Geldautomaten, die mit einem „Passwort“ bedient werden können. Kinder ohne Migrationshintergrund wissen, dass ein Geldautomat auch Geld überweisen kann.

Interessant ist die Sichtweise von Kindern mit Migrationshintergrund, dass man Schulden hat, wenn man sich Geld von einer anderen Bank als von der Hausbank holt (I 26°). Hier wird deutlich, dass diese Kinder eine andere Vorstellung vom Geldtransport haben, denn folgt man ihrer Darstellung, müsste geliehenes Geld erst von der Hausbank zu dem Institut geliefert werden, wo man sich das Geld geliehen hat.

Laufzeit/Kredit

Kinder der 3. und 4. Klasse wissen, dass, wenn man sich Geld bei einer Bank leiht, dieses nach einer gewissen Zeit wieder zurückgezahlt werden muss. Außerdem gibt es noch einige Vorstellungen zum Kredit und seinen Modalitäten. So gibt es einen Kredit nur, wenn er schnell wieder zurückgezahlt werden kann und man nicht zu wenig Geld verdient (I 21*). Möchte sich jemand Geld leihen, guckt die Bank erstmal nach, ob sie noch genug Geld zum Verleihen hat (I 19*). Dritt- und Viertklässler wissen auch, dass ein Konto Voraussetzung für einen Kredit ist. Ein Kredit hat eine begrenzte Laufzeit und wird nicht auf einmal, sondern in Raten zurückgezahlt. Die Rückzahlung erfolgt beispielsweise mit dem Lohn, „den man von der Arbeit bekommt“ (I 17*). Insgesamt muss aber wegen der Zinsen (I 15*) mehr Geld zurückgezahlt werden (I 15*), „als man sich überhaupt geliehen hat“ (I 01*). Diese Sichtweise offenbart einen sachlichen Umgang mit der rechnerischen Laufzeit, da eine intensive Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen erforderlich ist.

Kinder mit Migrationshintergrund glauben, dass man der Bank erst genug Geld geben muss, damit man sich dann etwas leihen kann (I 18*, I 23*, I 25°). Ein Junge verdeutlicht, wenn man nicht genügend Geld auf dem Konto hat, „dann muss man einfach weitersparen, bis man die 20.000 Euro hat und sich das dann leihen“ (I 17°) kann. Hier wird deutlich, dass den Kindern das Prinzip eines Kredites überhaupt nicht klar ist und somit auch nicht eventuelle Folgen oder Vorteile, die damit verbunden sein könnten.

Kinder mit Migrationshintergrund und mittlerem/niedrigem sozialen Hintergrund wissen, dass man sich Geld leihen kann, auch wenn kein Geld auf dem Konto ist.

Gerechtigkeit/Kredit

Dazu, dass sich nicht alle Menschen bei einer Bank oder Sparkasse so viel Geld leihen können, wie sie möchten, fällt vielen Kindern nichts ein. Einige finden es gut, dass die Kredithöhe begrenzt ist.

Kinder mit Migrationshintergrund finden es deswegen gut, da sich einige Menschen „jeden Tag was kaufen“ (I 31°) und „manche Leute schon wissen, dass sie es nicht zurückzahlen können“ (I 20*). Dabei wird die Vorstellung deutlich, dass es bei diesen Krediten eher um die kurzfristige Befriedigung von Bedürfnissen geht und weniger um eine geplante Kreditaufnahme.

Auch Kinder ohne Migrationshintergrund finden die begrenzte Kredithöhe gut, da die Rückzahlung bei manchen „Jahre dauert“ (I 01*), oder derjenige einfach „schlecht ver-

dient“ (I 01*) und der Lohn für die Rückzahlung eines Kredites zu gering ist. Die Argumentation der Kinder ohne Migrationshintergrund basiert auf einer rechnerischen Betrachtung von Rückzahlungsmöglichkeiten, da die Kinder die Höhe des Lohns mit dem Zeitraum der Kreditrückzahlung in Beziehung setzen.

Konsequenzen bei fehlender Zurückzahlung

Können Schuldner ihre Schulden nicht zurückzahlen, werden von den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund weitreichende Konsequenzen genannt. Die genannten Strafen zeigen, wie stark die Kinder in ihrem Lebensumfeld durch dieses Thema geprägt werden. Einige Kinder denken, dass es „Ärger“ und eine „Strafe“ gibt, wenn das Geld nicht zurückgezahlt werden kann. Viele meinen, dass es eine „Gefängnisstrafe“ gibt oder es wird eine Geldstrafe verhängt, wobei das Geld „immer mehr wird“, das bezahlt werden muss. Einige sind aber auch davon überzeugt, dass der Schuldner zunächst einen Brief bekommt, in dem steht, dass „sie das Geld so langsam wieder zurückgeben sollen“. Andere denken, dass die „Polizei gerufen“ wird und der Schuldner „vor Gericht“ muss. Für die Kinder ist „Arbeit“ eine Möglichkeit der Rückzahlung, denn „beim Arbeiten kriegt man ja Geld“. Die befragten Kinder haben die Vorstellung, dass bei fehlender Rückzahlung das „Auto“ oder das „Haus“ (I 03) abgegeben werden muss und der „Besitz versteigert“ (I 05*) wird. Außerdem stellen sie fest, dass die Verschuldung bleibt, bis die gesamte Summe zurückgezahlt ist (I 01*). Sie wissen auch, dass bei Schulden zusätzliche „Zinsen“ (I 01*) fällig werden. Außerdem zeigen sie deutliche Veränderungen im Lebensumfeld auf, da beispielsweise das Haus verkauft werden muss und noch zusätzliche Schuldzinsen anfallen. Allerdings scheinen diese Vorstellungen auch von den Eltern übernommen worden zu sein. So spricht ein Kind von Versteigerung, kann den Begriff aber nicht erklären.*

Die Bestrafung der Schuldner löst bei den Kindern eine deutliche Betroffenheit aus. So gibt es zwischen den Parteien einen „Streit“ (I 22) um das Geld, und es ist von auftretenden „Schuldgefühlen“ (I 28°) die Rede. Darüber hinaus können auch „Strom und Wasser“ (I 32°) abgestellt werden. Das ist deswegen schlimm, da die Menschen nichts essen könnten, weil die kalten Sachen „warm gemacht“ werden müssten. Wenn die Schuldner ihre Miete nicht bezahlen können, kann es passieren, dass sie ausziehen müssen. Dabei werden „die Sachen einfach ausgeräumt“ und die Leute bekommen einen „Schock“, wenn „alles leer gemacht“ (I 24°) wird. Im extremsten Fall kann der Schuldner sogar „ermordet“ (I 27°) werden. Bei den Konsequenzen nach der fehlenden*

Rückzahlung werden die Emotionen dem Thema gegenüber sehr stark sichtbar. Ein Bezug zu den Dimensionen des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung kann nicht hergestellt werden.

Geldtransportmittel/Konto/Lagerung

Viele Kinder mit niedrigem bis hohem sozialen Hintergrund verbinden mit dem Begriff Konto die Vorstellung, das Geld dort zu lagern, bis man es braucht. Sie gehen davon aus, dass ihr „Geld in einer Bank sicherer“ aufgehoben ist als zu Hause, weil dort „ein Dieb“ kommen könnte und „das Geld einfach klauen“ würde. Nach Vorstellung der Kinder befindet sich ein Konto in der „Sparkasse“, wobei das so „wie eine Kiste ist, wo man jetzt Geld reinsteckt und das wird dann gespart“ oder zumindest darin „gesammelt“ und „davon ausgegeben“.

Dabei besitzt nach Ansicht der Kinder „fast jeder“ ein Konto. Bei einem Konto ist es möglich, Geld „reinzutun“ und „rauszuholen“ (I 22*). Die Nutzung eines Kontos ist mittels eines Geldautomaten möglich. Allerdings ist den Kindern die Benutzung nicht ganz klar. Sie gehen davon aus, dass man „irgendwo“ „irgendwelche Zahlen drücken“ muss, „und dann kommt das da raus (I 01*)“. Für ein Konto gibt es auch Kontoauszüge, wo draufsteht, „wie viel Geld man noch auf dem Konto hat“ (I 01*). Die Kinder wissen aber, dass es für das Konto eine Karte gibt, die einen Einkauf „auch ohne Geld“ (I 28°) ermöglicht. Sie gehen aber davon aus, dass überwiesenes Geld „per Post verschickt“ (I 28°) wird.

Kinder ohne Migrationshintergrund meinen, dass die Bank „Zinsen“ auf die Summe aufschlägt, wenn man sich Geld von der Bank holt (I 15*). Diese Vorstellung unterstreicht eine recht reale Beziehung der Kinder zum Geld. Allerdings sind die Vorstellungen vermutlich auch von den Eltern übernommen worden, da kein Kind bisher Erfahrungen mit Zinsen gemacht hat.

3.9. Abschluss der Analyse: Der Vorstellungsraum

Der Vorstellungsraum bildet den Abschluss und die Zusammenfassung der vorangegangenen Arbeit, wobei die folgende Analyse zunächst auf inhaltlicher Ebene stattfindet. Mit dieser Theorieebene als Unterbau schließt daran in den nächsten Abschnitten die methodische Betrachtung an, die ihren Höhepunkt bei der Leitlinienentwicklung erreicht, mit der die Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis herausgearbeitet werden.

Vor der Analyse steht zunächst noch einmal die Frage, inwieweit das Themenspektrum der Kreditbausteine im Hinblick auf BNE anschlussfähig an die lebensweltlichen Vorstellungen der Kinder ist, die im Rahmen dieser Arbeit erhoben worden sind. Dabei spielt die rationale oder eher emotionale Bindung der Kinder zum Thema genauso eine wichtige Rolle, wie die Frage einer nachhaltigen oder weniger nachhaltigen Bewertung. Schlussendlich muss eine exemplarische Beleuchtung der Vorstellungen zeigen, ob das Thema Geld unter Berücksichtigung von BNE überhaupt im Unterricht behandelt werden kann. Wenn die Kinder also kognitiv und affektiv in der Lage sein sollten, mit ihren Vorstellungen an das Thema Geld anzuschließen, wäre es darüber hinaus wichtig zu erfahren, unter welchen Bedingungen dies geschehen kann. Es gilt also die Idealsituation zu schaffen, unter der eine gesamte Lerngruppe mit einem Initialthema zum Thema Geld vor dem Hintergrund von BNE angesprochen werden kann. Gelingt dies, dann ist nur so eine solche Weiterarbeit denkbar, die die jeweiligen individuellen Lernausgangslagen berücksichtigt und somit eine innere Differenzierung ermöglicht.

Der Analyseprozess der vorliegenden Untersuchung endet mit der Darstellung der Ergebnisse in einem Vorstellungsraum, der an die Limbic-Map von Hans-Georg Häusel angelehnt ist und auf Basis der Gehirnforschung entwickelt wurde (vgl. Häusel 2004, S. 29 ff.). Dabei erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der Interviews nach der Längs- und Querschnittanalyse auf Grundlage dieses Modells. Häusel betrachtet die Wahrnehmung „aus einer völlig neuen und faszinierenden Perspektive, nämlich der Gehirnforschung (ebd., S. 10). Nach Häusel kann die Anordnung der Erkenntnisse in einem Koordinatensystem helfen, „das Konsumverhalten vorauszusagen“ (Schobelt 2004, S. 55). Allerdings dreht es sich in der vorliegenden Untersuchung weniger um Marketingfragen, sondern vielmehr um die Darstellung der emotionalen Vorstellungen aus der Wahrnehmungsperspektive von Kindern. In einer veränderten Darstellung der Limbic-Map werden deshalb im vorliegenden Fall die Assoziationen der Kinder zusammengefasst und in einem Koordinatensystem abgebildet. Da es hier um die Vorstellungen der Kinder geht, wird im Verlauf der Untersuchung von einem „Vorstellungsraum“ gesprochen.

In der anschließenden Grafik werden die Vorstellungen der Kinder auf einer Fläche dargestellt, um sich einen sichtbaren Eindruck von ihrer Positionierung im Vorstellungsraum zu verschaffen.

Die Grafik ist in zwei Achsen unterteilt. Die eine Achse stellt die Differenzierungsmerkmale nachhaltige / wenig nachhaltige Bewertung gegenüber. Die emotionale Bindung der Kinder zur jeweiligen Thematik wird auf der Achse rational / emotional abge-

bildet. Nun stellt sich die Frage, ob die Felder positiv oder negativ bewertet werden können und sollen. Vor dem Hintergrund der Untersuchung spielt eine nachhaltige Einschätzung der Thematik eine wichtige Rolle. Eine Lokalisierung der Vorstellung zum Thema Geld in der oberen Hälfte des Vorstellungsraums wäre damit die Gelingensbedingung für eine Implementierung von BNE in der Grundschule und muss als zuträglich und damit positiv bewertet werden. Die Positionierung eines Themas in den übrigen Feldern des Vorstellungsraums kann aber nicht negiert werden, sondern verdeutlicht vielmehr den Bereich möglicher Anschlussthemen. Eine nachhaltige Feststellung auf der Vorstellungsebene allein reicht aber vermutlich für die Umsetzung in der Schule noch nicht aus. Für die Lernbereitschaft der Schüler zur jeweiligen Thematik kann ein emotionaler Zugang zuträglich sein. Deshalb werden die Vorstellungen der Kinder im Vorstellungsraum auf der Achse rational / emotional abgebildet. Eine höhere emotionale Bindung kann demnach die Vermittlungschancen steigern, eine ausgeprägte rationale Bindung hingegen kann die Lernbereitschaft der Schüler eher dämpfen. Darüber hinaus lässt diese Betrachtung aber nicht den Umkehrschluss zu, dass nachhaltigkeitsrelevante Vorstellungen emotionaler sind. Vermuten lässt sich jedoch, dass nachhaltigkeitsrelevante Themen, zu denen Kinder eine stärkere emotionale Bindung aufbauen, leichter vermittelt werden können. Insgesamt wird der Vorstellungsraum damit in vier Felder aufgeteilt.

In der oberen Flächenhälfte werden als nachhaltig bewertbare Vorstellungen zu Kreditbausteinen positioniert, zu denen die Kinder eine rationale Bindung (linke Hälfte) oder eine emotionale Beziehung (rechte Hälfte) aufbauen können. Bezogen auf die Dimensionen des Leitbildes nachhaltige Entwicklung werden mit der oberen Einstufung wenigstens zwei Dimensionen berührt, eine Verbindung zu maximal einer Dimension wird als wenig nachhaltig bewertet und in der unteren Hälfte platziert.

Wenn es beispielsweise um die Höhe der Transportkosten ausländischer Produkte geht, wird die ökonomische Dimension des Leitbildes nachhaltige Entwicklung angesprochen. Die Kinder haben eine klare und rationale Vorstellung davon, dass Produkte teurer werden, je länger die Transportwege sind. Beispielhaft dafür steht folgender Kernsatz: „Zu Real muss man sehr lange hinfahren, [...] das kostet auch Sprit vom Auto, [...] deswegen ist es da günstiger“ (I 25°).

Die Konsequenzen bei fehlender Rückzahlung eines Kredites lösen bei Kindern hingegen eine starke emotionale Reaktion aus. Dies liegt sicher auch an ihren lebensweltli-

chen Erfahrungen, da diese von ihnen ausführlich geschildert werden. Da der Aspekt des Kreditbausteins Transport die ökonomische Dimension berührt, ist er im Feld wenig nachhaltig und emotional positioniert. Beispielhaft dafür steht

die Vorstellung der Ermordung desjenigen, der sein geliehenes Geld einer Bank nicht zurückzahlt (vgl. I 27°).

Kinder sind in der Lage, im Rahmen ihrer Vorstellungen eine Kreditlaufzeit zu berechnen. Da dies rational gewertet werden kann und damit sowohl die ökonomische, als auch die sozio-kulturelle Dimension angesprochen wird, ist die Vorstellung von Laufzeit des Kreditbausteins Zeit als rational nachhaltig einzuschätzen. Beispielhaft dafür stehen folgende Kernsätze: „Wenn er jetzt so viel Geld haben möchte, aber schlecht verdient, [...] dann leihen die einem nicht so viel [...]. Die denken dann, der zahlt uns

Wenn es um die Geldlagerung in einer Bank geht, wird die ökonomische Dimension angesprochen. Auf der emotionalen Ebene ist bei einem Einbruch das Geld für Kinder sicherer in einer Bank aufgehoben als zu Hause. Ihrer Ansicht nach kann dort das Geld nicht so schnell klauen, „weil das viel schwieriger ist“ (I 05*).

Eine starke emotionale Bindung zeigen Jungen und Mädchen beim Thema Spenden des Kreditbausteins Geld. Sie empfinden „Spendenprogramme“ (I 20*), selbst in verschiedenen wirtschaftlichen Ausgangssituationen, als ein Mittel der Armutsbekämpfung. Gleichfalls spielen Aspekte von BNE bei der Vorstellung einer gerechten Verteilung der Ressourcen in Abhängigkeit einer wirtschaftlichen Entwicklung eine Rolle. Damit vernetzen sie gewissermaßen die ökonomische mit der sozio-kulturellen Dimension. Damit ist diese Vorstellung als emotional nachhaltig einzustufen.

Ausgehend von der Fragestellung werden die Vorstellungen der Kinder zu den Kreditbausteinen Zeit, Transport und Geld nun im Vorstellungsraum aufgezeigt. Die grauen Flächen zeigen dabei die Ausdehnungen der in weiß beschrifteten Kreditbausteine, ihre Schwerpunkte sind fett schwarz dargestellt. Die grau gekennzeichneten Ausdehnungen zeigen, dass die Vorstellungen zum Kreditbaustein Zeit sowohl emotional und wenig nachhaltig bewertet werden, aber auch rational und nachhaltig einzuschätzen sind. Die Vorstellungen des Bausteins Transport zeigen sich vor allem im emotionalen und wenig

nachhaltigen Feld, wobei die Vorstellungen des Kreditbausteins Geld im emotionalen, nachhaltigen Feld zu finden sind.

Die Vielfalt der Vorstellungen und die fehlende Abgrenzung der Kinder mit oder ohne Migrationshintergrund, Mädchen oder Jungen, Dritt- oder Viertklässler, Kinder mit niedrigem oder hohem sozialen Hintergrund spiegelt sich wider in der Weitläufigkeit der grau gekennzeichneten Bereiche. Damit wird zum einen eine Zerrissenheit deutlich, aber andererseits auch die Notwendigkeit thematischer Differenzierungen zur Anschlussfähigkeit an die Vorstellungen der Kinder.

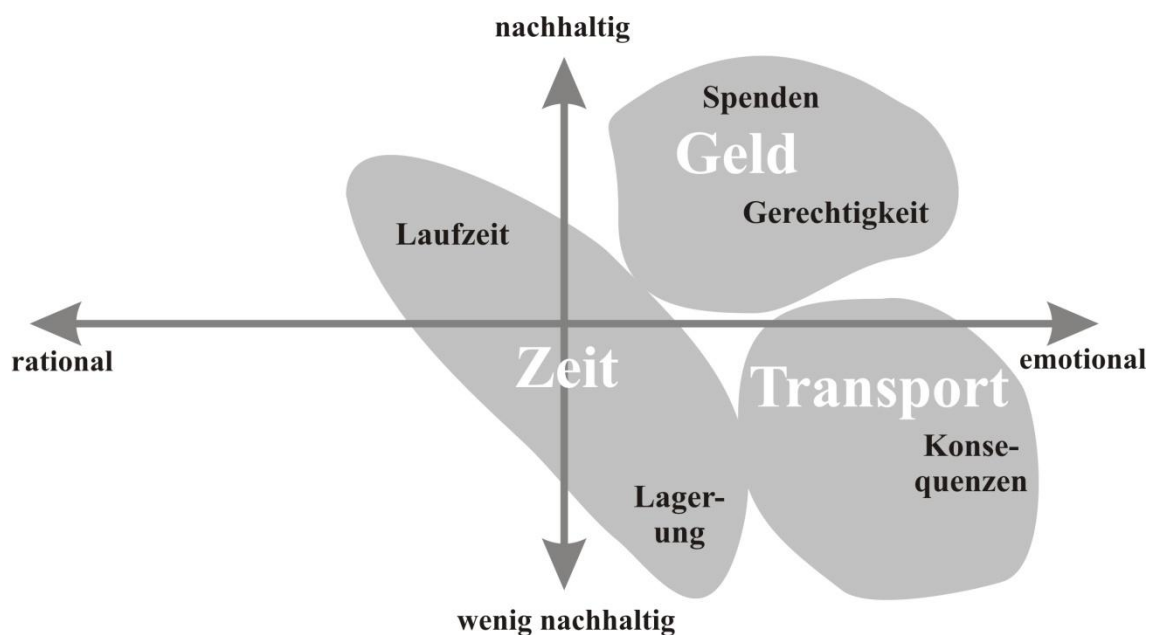


Abbildung 13: Der Vorstellungsraum

Zusammenfassung

Bei der Fokussierung auf die beiden Achsen rational vs. emotional und wenig nachhaltig vs. nachhaltig im Vorstellungsraum wird nun deutlich, wie das Thema Geld im Rahmen einer ökonomischen Grundbildung unter nachhaltigen Bedingungen im Unterricht behandelt werden kann. Die Lokalisierung der Vorstellungen zu den Kreditbausteinen mit ihren Schwerpunkten im Vorstellungsraum ermöglicht dabei die Identifizierung anschlussfähiger Themen an die Lebenswelt der Kinder.

Im Vorstellungsraum sind die Positionen der Vorstellungen unter der Prämisse der Dimensionen des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung und einer rationalen vs. emotionalen Bindung zur jeweiligen Thematik abgebildet. Dabei kristallisiert sich „Spenden“ des Kreditbausteins Geld als das Initialthema deswegen heraus. Da es sowohl als nachhaltig

zu bewerten ist als auch durch seine emotionale Bindung eine effektive Anknüpfung an die Vorstellungen der Kinder zu erwarten ist.

Im gleichen Feld des Vorstellungsraums gibt es übrigens kein anderes Thema, dass bei Jungen und Mädchen eine so eindeutige emotionale Reaktion auslöst und gleichzeitig zwei Dimensionen des Leitbildes nachhaltige Entwicklung berührt. Da dies der bereits angesprochenen Idealvorstellung sehr nahe kommt, kann der Bereich Spenden durchaus als Initialthema zum Einstieg in eine Unterrichtseinheit Geld vor dem Hintergrund einer Bildung für nachhaltige Entwicklung angesehen werden. In Bezug zur vorliegenden Untersuchung ist dies damit auch die Erfüllung der Gelingensbedingung für die Implementierung von BNE in die Regelpraxis. Darüber hinaus belegt die Lokalisierung der Vorstellungen der Kinder zu allen Kreditbausteinen im Vorstellungsraum, dass die breite und überzeugende Anbahnung und möglicherweise eine weitere Durchdringung des Themas Geld schon in der Grundschule gelingen kann. Voraussetzung dafür sind ein sinnvolles Initialthema und die entsprechenden Anschluss Themen, die an die Vorstellungen der Kinder anknüpfen und durch eine gezielte Differenzierung die Lernvoraussetzungen möglichst aller Schüler einbeziehen. Die Analyse zeigt, dass die Inhalte der drei Kreditbausteine Geld, Zeit und Transport an die lebensweltlichen Vorstellungen der Kinder anschließen. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass das Thema Geld immer wieder Berührungspunkte zu allen Dimensionen von BNE aufweist, und dass, besonders beim Thema Spenden, sogar eine Vernetzung der Dimensionen im Sinne der Reliabilität deutlich wird. Daran anschlussfähig sind sowohl die Themen, die mit der Laufzeit von Krediten im Zusammenhang stehen, oder sich mit der Lagerung von Geld beschäftigen, aber auch Konsequenzen, die sich aus der fehlenden Rückzahlung von Krediten ergeben. Sind die Themengebiete Lagerung und Konsequenzen auch nur als wenig nachhaltig zu bewerten, zeigt sich doch, dass zumindest die Umsetzung einer breiten Basis der Kreditbausteine im Sinne einer ökonomischen Bildung möglich ist, aber immer ein Bezug zu BNE als Initialzündung hergestellt werden kann.

Eine vollständige Implementierung des Themas Geld scheint aber auch nur dann möglich, wenn die Thematik nicht nur in der Schule behandelt wird, sondern die Kinder die Lerninhalte in der Familie und damit auch in ihrem Lebensumfeld reflektieren können. Da dies nicht bei allen Familien vorausgesetzt werden kann, ist eine frühe Ansprache schon in der Grundschule notwendig, da ansonsten davon auszugehen ist, dass sich die Stoßrichtungen der Vorstellungen der Kinder gegensätzlich entwickeln.

4. Didaktische Strukturierung

4.1. Bemerkungen zum methodischen Vorgehen: Der wechselseitige Vergleich

Vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens der didaktischen Rekonstruktion ist im folgenden Abschnitt die Verknüpfung der Ergebnisse der fachwissenschaftlichen Begriffswelt zu den einzelnen Kreditbausteinen Geld, Zeit und Transport einerseits mit den Vorstellungen der Kinder dazu andererseits Gegenstand der Untersuchung. Da der Bereich Nachhaltigkeit in allen Teilbereichen integriert ist, wird an entsprechender Stelle immer wieder darauf hingewiesen.

Für die vorliegende Untersuchung ist es wichtig zu verstehen, dass es sich bei den dargestellten Schülervorstellungen wie auch bei den fachwissenschaftlichen Konzepten um verallgemeinerte Konzepte handelt, die unter der gewählten Fragestellung systematisch verglichen werden sollen, um so eine Beziehung zueinander herzustellen. Allerdings werden in der folgenden Analyse „nur diejenigen Vorstellungen bezeichnet und diskutiert, die zur Fragestellung Inhalt tragend sind“ (Riemeier 2004, S. 102), das bedeutet, Vorstellungen zu anderen Bereichen des Themas Geld „werden hier nicht explizit genannt“ (ebd.). Damit wird die „wechselseitige Interpretation“ (Gropengießer 2001, S. 199) durch das rekursive „Vorgehen [...] zu einem Abschluss gebracht“ (ebd.).

Die folgende Interpretation lehnt sich an den von Gropengießer genannten „wechselseitigen Vergleich“ (ebd., S. 199 f.) an. Dabei sollen die Untersuchungsergebnisse „aus der jeweils anderen Perspektive charakterisiert und bewertet werden. Dies geschieht in Vermittlungsabsicht. Bei dem Vergleich sind sowohl die Gemeinsamkeiten wie auch die Unterschiede von Interesse“ (ebd.). Dabei zielt der „Vergleich [...] auf das Herstellen von Korrespondenzen zwischen den Konzepten aus verschiedenen Quellen“ (ebd.) ab. Zieltragend ist es dabei, „Gleiches im Verschiedenen“ (ebd.) zu entdecken, verbindende Muster durch „Analogien im logischen Sinne herzustellen“ (ebd.) oder Unterschiede herauszuarbeiten.

Wie von Gropengießer vorgeschlagen, orientiert sich der wechselseitige Vergleich an folgenden Kategorien:

- Eigenheiten

Damit sind Konzepte gemeint, die einerseits die fachwissenschaftlichen Sichtweisen charakterisieren und andererseits den Vorstellungen der Kinder zu Eigen sind.

- **Gemeinsamkeiten**
Damit sind sowohl „gleichgerichtete oder kongruente Vorstellungen zu bestimmten Inhaltsbereichen“ (ebd.) der „fachwissenschaftlichen Theorien, wie auch den Vorstellungen der Schüler“ (ebd.) gemeint.
- **Verschiedenheiten**
Hierbei finden sich Vorstellungen, die sich zwischen den „fachwissenschaftlichen Theorien und den Vorstellungen der Schüler“ (ebd.) unterscheiden.
- **Begrenztheiten**
Dabei sollen es „die Eigenheiten der Sicht der Schüler ermöglichen [...], die Grenzen der wissenschaftlichen Theorien zu erkennen und umgekehrt“ (ebd.).

4.2. Wechselseitiger Vergleich der Schülervorstellungen zu den Kreditbausteinen Geld, Zeit und Transport mit den fachwissenschaftlichen Konzepten

Geld

Eigenheiten aus fachwissenschaftlicher Perspektive

Geld wird hier als Mittel einer, wie auch immer gearteten, Wirtschaft gesehen.

Eigenheiten aus der Sicht der Schüler

Die Sicht der Schüler fällt vor allem durch eine Emotionalisierung der Begrifflichkeiten auf.

Gemeinsamkeiten

Die Grundzüge der Entwicklung des Geldes kennen die Schüler. Sie wissen, dass schon in der Steinzeit mit Muscheln getauscht wurde und diese eine Art Geld darstellten. Auch die Tauschwirtschaft ist ihnen bekannt, in der die Menschen Waren gegen andere Waren tauschten. Klar ist ihnen auch, dass es viel praktischer und einfacher ist, mit Geld als Zwischentauschware zu bezahlen, da es sonst schwierig ist, ein Tauschverhältnis zu bestimmen. Auch die fachwissenschaftliche Sicht zeigt dies, denn „in einer Naturalwirtschaft erfordert die Kenntnis der Tauschraten zwischen allen Gütern einen erheblich größeren Aufwand als dies in der Geldwirtschaft nötig ist“ (Issing 2007, S. 3).

Die Kinder wissen, dass Geld zur Wertaufbewahrung dient, dass es gespart und transportiert werden kann, der intrinsische Wert sich aber auf Papier- und Metallwert beschränkt, es dafür jedoch aufwendig bearbeitet werden muss. In Bezug auf den intrinsi-

schen Wert wissen die Kinder, dass Münzen früher wertvoller waren, da sie Gold enthielten, heute aber nur noch einen geringen Metallwert aufweisen.

Verschiedenheiten

Die Kinder empfinden Geld als Mittel zur Bedürfnisbefriedigung und können es weniger in einen gesamtwirtschaftlichen Zusammenhang einordnen. Aus fachwissenschaftlicher Sicht handelt es sich bei Geld um das Mittel, das einen Wirtschaftskreislauf in Gang hält und durch das Unternehmen und Haushalte in einer Wechselbeziehung zueinander stehen, sich aber in einem gemeinsamen Markt bewegen, der sich durch Angebot und Nachfrage selbstständig entwickeln kann.

Der Gerechtigkeitssinn der Kinder wird besonders deutlich, wenn es um die Verteilung des Geldes geht. Die meisten von ihnen empfinden es als ungerecht, dass Fußballer und Pop-Stars so viel Geld bekommen. Der Gewinn von Geld auf einem Markt ist aber, aus fachwissenschaftlicher Sicht, bestimmt durch Angebot und Nachfrage. Dabei bestimmt die Nachfrage den Preis. Bei „gut bezahlten“ Fußballern oder Pop-Stars kann also davon ausgegangen werden, dass die Nachfrage nach ihnen sehr groß ist, was wiederum den Preis erhöht.

Begrenztheiten

Aus Sicht der Schüler wurden viele Tiere getötet, um als Tauschmittel zu dienen. Weimer verdeutlicht, dass die Urvölker auch Vieh gegen das eintauschten, „was sie brauchten“ (Weimer 1994, S. 25). Allerdings finden sich dort keine Hinweise darauf, dass Tiere extra getötet wurden, um als Tauschmittel zu dienen.

Die fachwissenschaftlichen Konzepte kümmern sich weniger um gerechte Bezahlung als vielmehr darum, dass die Nachfrage den Preis bestimmt.

Zeit

Eigenheiten aus fachwissenschaftlicher Perspektive

Zeit ist der entscheidende Faktor in der Wirtschaft. Je mehr Arbeit (Zeit) beispielsweise in ein Produkt investiert werden muss, desto teurer wird es. Oder je geringer die Rückzahlungsquote eines Kredites und damit verbunden eine mögliche, längere Laufzeit, desto höher kann die Gesamtsumme werden. Die Reaktionskette von längerer Zeit verbunden mit höheren Kosten lässt sich beliebig erweitern.

Eigenheiten aus der Sicht der Schüler

Eine Möglichkeit, um Geld vor Dieben zu schützen ist, es im Schrank zu verstecken. Geld kann aber auch auf dem Konto gespart werden. Wenn man es lange dort liegen lässt, vermehrt es sich. Aber auch Eltern „spielen“ für die Kinder Sparkasse. Dabei können sich die Kinder Geld holen und bringen, wann sie möchten. Zinsen werden nicht erhoben oder gezahlt.

Um sich größere Wünsche zu erfüllen, würden Kinder sich mehr in der Schule anstrengen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten Arbeiten im Haushalt erledigen.

Gemeinsamkeiten

Es herrscht die Erkenntnis vor, dass geliehenes Geld zurückgezahlt werden muss. Dabei wird erkannt, dass es Strafen gibt, wenn dieses Geld nicht zurückgezahlt wird. In diesem Zusammenhang ist ihnen auch der Begriff „Zinsen“ geläufig.

Bezogen auf teure und günstige Produkte wissen die Kinder, dass ein langer Transport die Produkte teurer macht. Dies lässt sich auch schon in ihrem Lebensumfeld beobachten, da Einkaufsmärkte auf der grünen Wiese durchaus günstiger sein können als der Markt um die Ecke – die Fahrtkosten trägt dann der Konsument. Dass sich nicht jeder Mensch teure Produkte kaufen kann, ist den Kindern auch bekannt. Als Lösung sehen sie, günstige Produkte zu kaufen, weil die durchaus auch ihren Zweck erfüllen.

Den Kindern ist bewusst, dass in günstigen Produkten mehr negative Inhaltsstoffe enthalten sein können. Andererseits bedeutet dies für sie nicht gleichzeitig, dass teure Produkte automatisch besser sind, sondern dass auch die Hersteller damit Geld verdienen möchten.

Die Schüler erkennen, dass der Anbau von natürlichen Produkten Zeit und damit auch Geld kostet. Sie finden es insgesamt ungerecht, dass die Arbeiter aus anderen Ländern weniger Geld bekommen. Nach Ansicht der Kinder können die Arbeiter froh sein, überhaupt Geld zu bekommen.

Zur Befriedigung größerer Wünsche, für die das Taschengeld der Kinder im Moment nicht ausreicht, sehen die Schüler die Möglichkeit, verschiedene Geldquellen zusammenzulegen.

Verschiedenheiten

Nach Ansicht der Schüler dient allein ein Sparbuch der Geldanlage. Aus fachwissenschaftlicher Sicht allerdings steht das Sparbuch an letzter Stelle im Renditevergleich.

Begrenztheiten

Alle Kinder haben keine Erfahrungen mit Zinsen bei der eigenen Nutzung eines „Kredites“ in ihrem Lebensumfeld, obwohl sie sich durchaus Geld leihen und dieses sogar auch in Raten wieder zurückzahlen. Von daher kann unterstellt werden, dass von ihnen die unmittelbaren Folgen einer Verschuldung schwer einzuschätzen sind und sich diese Unwissenheit deswegen in Angst ausdrückt, obwohl sie über Folgen berichten können, die sie in ihrem Lebensumfeld bei Erwachsenen beobachten können.

Geldanlagestrategien sind den Kindern, außer einem Sparbuch, nicht bekannt. Dabei korrespondiert diese Sichtweise auch mit Nibbrig, der betont, dass „gerade Eigentümer kleiner und mittlerer Vermögen oftmals nicht [wissen], wie man planmäßig ein Privatvermögen aufbaut, absichert, erhält und vergrößert“ (Nibbrig 2001, S. 391).

Transport

Eigenheiten aus fachwissenschaftlicher Perspektive

Banken verdienen daran, dass sie mit dem Geld anderer Leute arbeiten.

Eigenheiten aus der Sicht der Schüler

Geld sollte deswegen zur Bank gebracht werden, damit es zu Hause nicht geklaut werden kann, und weil es nicht so schön aussieht, wenn mit Geld die Regale „vollgestopft“ sind. Ein Konto stellen sich die Kinder wie eine Kiste vor, in der das Geld gelagert und bei Bedarf herausgenommen wird.

Die Kinder haben Angst vor der Bank, ihren Angestellten und den Folgen von Schulden.

Das Thema Bank ist von bei Kindern mit vielen Emotionen belegt.

Nach Vorstellung der Kinder wird Geld per Post überwiesen.

Gemeinsamkeiten

Die Kinder kennen Gründe, warum sich nicht alle Menschen so viel Geld leihen können, wie sie möchten. Sie finden es sogar gut, da manche Menschen zu viel Geld ausgeben würden und andere zu lange brauchen würden, bis sie ihre Schulden zurückgezahlt haben.

Außerdem haben sie klare Vorstellungen davon, was passiert, wenn Schulden nicht zurückgezahlt werden. So wird in manchen Fällen der Strom oder das Wasser abgestellt,

man muss aus seiner Wohnung ausziehen oder das Auto oder das Haus werden verkauft.

Auch nach Meinung der Kinder verdient die Bank dann, wenn Geld vom Konto abgeboben wird.

Verschiedenheiten

Als die zwei wichtigsten Aufgaben einer Bank sehen die Kinder das Sammeln und Lagern von Geld und den Schutz vor Diebstahl. Aus fachwissenschaftlicher Sicht kann das Lagern überhaupt nicht das Ziel der Bank sein, weil sie allein damit kein Geld verdienen könnte.

Begrenztheiten

Die Reaktionen der Kinder sind sehr emotional, wenn es darum geht, welche Strafen bei fehlender Rückzahlung eines Kredites zu erwarten sind. Dabei wird auch nicht vor „Mord“ zurückgeschreckt. Aus fachwissenschaftlicher Sicht wäre diese Maßnahme allerdings, unabhängig von den juristischen Folgen, völlig sinnlos, da ein Kredit dann folglich überhaupt nicht mehr zurückgezahlt werden könnte.

Die Kinder wissen, dass in einer Bank ein Geldautomat steht und die Eltern sich dort Geld holen können. Unklar ist ihnen aber, wie genau der Automat funktioniert und woher das Geld kommt.

Die Kinder glauben, dass man sich nur Geld leihen kann, wenn man vorher genug Geld eingezahlt hat. Aus fachwissenschaftlicher Sicht würde damit die Sparfunktion kariert, da man sich in einem solchen Fall sein eigenes Geld leihen würde und dafür auch noch Zinsen zahlen müsste.

4.3. Voraussehbare Lernschwierigkeiten und lernförderliche Korrespondenzen

Geld

Durch den lebensweltlichen Bezug kommen die Kinder nicht nur in der Schule, sondern auch im privaten Umfeld oft mit Geld in Kontakt. Hier bietet es sich an, den Kindern immer wieder die Möglichkeit zu geben, ihr Wissen zu erweitern und sie nicht im Unklaren zu lassen, beispielsweise bei der Fragen nach der Funktion eines Kredites „das weiß nur meine Mutter“ (I 24*).

Lernförderlich ist es vor dem Hintergrund der Untersuchung, mit den Kindern zusammen über das Taschengeld zu sprechen, anstatt das Geld dem Kind nur in einem „Um-

schlag“ (I 17*) zu überreichen. Die Folge davon beschreibt das Kind selber, indem es feststellt, „man bemerkt das nicht, weil meine Mutter mir das einfach nur reintut“ (ebd.). Beim Gespräch über Taschengeld sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Grund des Taschengeldes
- Höhe
- mögliche Verwendung
- Grenzen des Taschengeldes
- Taschengeld leihen

Diese Vorgehensweise ermöglicht den Kindern, ihr Taschengeld besser einschätzen zu können und möglicherweise auch den Wert besser abschätzen zu lernen. An dieser Stelle werden aber auch die Lernschwierigkeiten deutlich. Hier sind die Eltern gefragt, sich mit den lebensweltlichen Fragen ihrer Kinder auseinanderzusetzen.

Zeit

Die Untersuchung zeigt, dass kein Kind eigene Erfahrungen mit Zinsen im Zusammenhang mit Taschengeld hat. Aus ihrem Lebensumfeld sind ihnen aber sowohl Zinsen, als auch die damit verbundenen Konsequenzen bei fehlender Rückzahlung bei Erwachsenen bewusst. Möglicherweise erscheint es aus Sicht der Erwachsenen nicht kindgerecht oder sogar ungerecht, Kinder mit Zinsen zu konfrontieren und bezahlen zu lassen, wenn sie sich Geld bei ihnen leihen. Dabei geht es aber nicht um eine hohe Summe, die von den Kindern aufgebracht werden muss, sondern vielmehr um den symbolischen Akt von Zinsen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, den Kindern die Existenz zu verdeutlichen und immer wieder Bezüge zur Umwelt herzustellen, beispielsweise von eigenen Erfahrungen zu berichten. Nur dann ist gewährleistet, dass die Kinder einen Zusammenhang herstellen können. Ungerecht wäre es vielmehr, den Kindern dieses Wissen und vor allem die Erfahrung damit vorzuenthalten. Ein Beispiel verdeutlicht, wie stark sich Erfahrungen einprägen können. In diesem Gespräch hatte sich das Mädchen vor langer Zeit 1 Euro von ihrer Mutter für eine Bahnfahrt geliehen. Sie selbst kann sich, nach ihrer Aussage, nicht mehr genau erinnern, berichtet dafür aber sehr detailliert und weiß vor allem noch ganz genau, wie viel Geld sie damals zurückgezahlt hatte:

„I: Hast du dir schon mal Geld geliehen?

B: Einmal von Mama, aber das habe ich ihr zurückgegeben.

I: Erzähl mal, wofür war das?
 B: Mir fehlte 1 Euro und ich hatte gar keinen mehr (lacht).
 I: Und wofür fehlte dir das Geld?
 B: Für eine Bahn.
 I: Wie hast du das zurückgezahlt?
 B: Weiß ich gar nicht mehr, das ist schon so lange her.
 I: Wie viel hast du denn zurückgezahlt?
 B: Ich brauchte ja nur 1 Euro, also noch mal 1 Euro zurückgezahlt.“ (I 16°)

Allerdings sind bei dieser Vorgehensweise die Eltern gefragt. Da kein Kind bisher Erfahrungen mit Zinsen beim Geldleihen sammeln konnte, ist hier von einem gesellschaftlichen Problem auszugehen.

Transport

Die Kinder wissen, dass Geld transportiert werden kann. Unklar scheint ihnen aber zu sein, dass die Banken diese Aufgabe übernehmen und damit auch Kosten verbunden sind. An diese Sichtweise kann aber schon vereinfacht mit einem Postbrief (als Beispiel für eine Überweisung) angeknüpft werden. Eine Beispielrechnung verdeutlicht dies: Wenn man von einem wöchentlichen Taschengeld zwischen 1 bis 6 Euro ausgeht, können für den Maximalbetrag bei einem angenommenen Briefmarkenpreis von 0,55 Euro immerhin 10 Überweisungen getätigt werden. Bei einem wöchentlichen Taschengeld von 1 Euro kann maximal 1 Überweisung durchgeführt werden, belastet aber das kleine Budget mit 55 Prozent der Kosten. Aus Sicht der Kinder dürfte damit eine Überweisung deshalb als teuer und vielleicht sogar unbezahlbar gelten.

5. Die Vermittlung des Themas Geld

Werte werden von Kindern nicht nur an ökonomischen Maßstäben gemessen. So zeigt diese Studie, dass von den Kindern einige Dinge genannt werden, die nicht mit Geld gekauft werden können. An die von den Kindern genannten Werte könnte beim Thema Geld im Unterricht angeknüpft werden, da es sich hier um ihre lebensweltlichen Vorstellungen handelt. Zu den Dingen, die nicht mit Geld gekauft werden können, zählen die Kinder: Liebe, Freundschaft, Freunde, Leben, Menschen und die Natur (Zur Natur gehören nach Meinung der Kinder insbesondere die Erde, Luft, Natur und Pflanzen). Diese Aufzählung zeigt, dass ausgehend vom Thema Geld, Bezüge zur Umweltbildung

hergestellt werden können. Gerade dort scheint großer Nachholbedarf zu bestehen. So gaben Teenager in einer Studie an, dass ihnen „der direkte Kontakt zur Natur fehlt“ (Helle 2008, S. 43). Auch sonst haben „die Schüler [...] keinerlei Vorstellung davon, wie wichtig die Umwelt als Ressource für den Menschen ist“ (ebd.). Dabei hat, nach Meinung der Verfasserin, gerade die Schule die Aufgabe, „das verfälschte Bild geradezurücken“ (ebd.).

Lewald erinnert daran, dass es „bei der Verschuldungsfrage nicht zuletzt um Werthaltungen“ (Lewald 2001, S. 45) geht. So „dürfte [derjenige] auch in der Frage der finanziellen Verschuldung nicht nach [eigener] Verlässlichkeit fragen [...], wer z.B. Verlässlichkeit im sozialen Miteinander nicht als unabdingbar ansieht“ (ebd.). Nach seiner Meinung sollte es daher im pädagogischen Bereich eine Herausforderung sein, „im Bereich der Verschuldungsfrage mit kreativen Ansätzen nach Erfolgen zu suchen“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund soll auch die vorliegende Untersuchung Mut machen, auf Grundlage der entwickelten Leitlinien und durch ‚kreative Ansätze‘ die ökonomische Bildung mit dem Schwerpunkt Geld in der Primarstufe zu implementieren. Die Chance zur Schuldenprävention bietet sich deshalb an, da hier die emotionale Bindung zum Thema sehr groß ist. Eine grundsätzliche Entscheidung kann daher lauten, das Thema Geld mit seinen Kreditbausteinen im Sachunterricht der Grundschule zu behandeln. Wie das aussehen könnte, soll in den folgenden Abschnitten skizziert werden.

5.1. Folgerungen für die ökonomische Grundbildung bei der Vermittlung des Themas Geld

Lewald (2001) belegt mit seiner quantitativen Untersuchung, dass „der Konsumdruck bei Jugendlichen groß ist“ (Lewald 2001, S. 41) und „bei der Frage der Finanzierung [...] die Verschuldung ein selbstverständlicher Weg geworden“ (ebd.) ist. Dabei zeigt er auf, dass es sich um die Zukunftsfrage „nachwachsender Generation der Wirtschaftsbürger“ (ebd.) handelt, wobei er seine Untersuchung anhand von sieben Thesen belegt, auf deren Grundlage sich nach dieser Untersuchung sechs Folgerungen für die ökonomische Grundbildung bei der Vermittlung des Themas Geld zeigen, die in diesem Abschnitt näher beleuchtet werden sollen.

Folgerung 1

Lewald zeigt auf, dass „für viele Schülerinnen und Schüler [...] bei als dringlich empfundenen Bedarfen die Finanzierung entsprechender Käufe durch Kredite einen Akt selbstverständlicher Alltagsbewältigung“ (Lewald 2001, S. 43) darstellt und „Gewissensbisse [...] kaum eine Rolle“ (ebd.) spielen.

Diese Untersuchung zeigt aber, dass gerade Kinder mit Migrationshintergrund im Grundschulbereich Respekt vor Krediten haben und sogar „Angst“ (I 24*) verspüren, ihn „nicht zurückzahlen“ (ebd.) zu können. Dass, nach Aussage Lewalds, trotzdem „die Bereitschaft Schulden zu machen [...] mit dem Alter“ (ebd.) steigt, zeigt deshalb die Notwendigkeit, gerade im Grundschulbereich verstärkt präventiv zu arbeiten. Im Vorstellungsraum innerhalb der vorliegenden Untersuchung¹² wird deutlich, dass die emotionale Bedeutung des Themas Geld, gerade bei Kindern mit Migrationshintergrund, in diesem Alter sehr hoch ist.

Folgerung 2

Die Untersuchung von Lewald verdeutlicht, dass „die Bereitschaft, auf die Befriedigung von Konsumwünschen bei einem zunächst gegebenen Mangel an eigenen Mitteln zu verzichten [...], relativ gering ausgeprägt“ (ebd.) ist. Nach seiner Aussage können sich noch „37% der befragten Grundschulkinder (Klasse 3 und 4) vorstellen, auf die Realisierung eines Konsumwunsches zu verzichten“ (ebd.). Diese Bereitschaft sinkt „in den Klassen 9 und 10 [auf] nur noch 24%“ (ebd.). Diese Zahlen belegen, dass gerade in den 3. und 4. Klassen des Grundschulbereichs die Bereitschaft zum Konsumverzicht am größten erscheint.

Die Untersuchung zeigt darüber hinaus, dass Kinder durchaus auch in der Lage sind, ihre Konsumwünsche finanziell im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu planen. Kinder kennen zudem die Möglichkeit, verschiedene Kapitalquellen zusammenzulegen, in diesem Fall die Ersparnisse einiger Geschwister zum Kauf eines teureren Geschenks für die Mutter. Hier kann der Unterricht deshalb sinnvollerweise im Primarbereich der 3. und 4. Klassen ansetzen: Von diesem Beispiel ausgehend können weitere Möglichkeiten aus dem Lebensumfeld der Schüler erschlossen werden.

¹² Siehe Abschnitt B 3.9.

Folgerung 3

Persönliche Erfahrung mit Zinsen bei Krediten haben die Schüler laut Aussage Lewalds noch nicht gemacht, trotzdem sind sie „im Hinblick auf die Welt der Erwachsenen ein bekanntes Phänomen“ (ebd., S. 43 f.). Dabei wissen „die Schüler und Schülerinnen aller Altersstufen [...] zum überwiegenden Teil um negative Folgen einer Nichteinlösung von Kreditverpflichtungen in der Welt Erwachsener“ (ebd.), blieben bisher aber „vor Negativerfahrungen im Sinne des Verspürens von Sanktionen noch bewahrt“ (ebd.). Lewald weist darauf hin, dass Jugendliche in der 7. – 10. Klasse massiv die Rückgabe von Sachschulden eingefordert haben, dies aber „nur in einem Klassengespräch [...] deutlich verifiziert werden“ (ebd.) konnte.

Auf Grundlage der vorliegenden Untersuchung kann Lewalds Ergebnis noch erweitert werden. In der Untersuchung von Lewald gaben 9,5 Prozent der Kinder aus der 7.-10. Klasse an, „Erfahrungen mit der Rückgabe bei Sachschulden“ (ebd.) gemacht zu haben, wobei die Rückgabe massiv eingefordert wurde (vgl. ebd.).

Die vorliegende Studie zeigt sogar, dass Kinder bereits im 4. Grundschuljahrgang mit Migrationshintergrund „Mordgedanken“ haben, wenn es um die Folgen fehlender Rückzahlung eines Bankkredites geht.

Die vorliegende Untersuchung zeigt damit eindeutig auf, dass Kinder in der Grundschule gegenüber Schulden sehr emotional reagieren. Außerdem verdeutlicht die Darstellung im Vorstellungsraum generell verstärkte, emotional dominierte Begrifflichkeiten bei Kindern mit Migrationshintergrund zum Thema Geld. Vor diesem Hintergrund sollte deshalb schon in der Grundschule Schuldenprävention betrieben werden, da die Kinder zu dieser Thematik offensichtlich direkt einen lebensweltlichen Bezug herstellen können.

Folgerung 4

Laut Lewald wird „die Erfüllung eingegangener (Kredit-)Verpflichtungen [...] zumindest im Hinblick auf den Erfüllungszeitpunkt – umgangssprachlich ausgedrückt – etwas ‚locker‘ gesehen und gehandhabt“ (ebd., S. 44). Seiner Ansicht nach wird „die Erfahrung schon im Grundschulalter gewonnen [...] und setzt sich mit steigendem Lebensalter fort“ (ebd.).

Diese Ergebnisse kann die vorliegende Untersuchung nicht stützen. Viele Kinder zahlen ihr ausgeliehenes Geld gleich zu Hause wieder zurück, manche am nächsten Tag, aber spätestens nach einer Woche sind die Schulden allgemein wieder zurückgezahlt. Wer-

den die beiden Ergebnisse miteinander verglichen, zeigt sich, dass in oder nach der Grundschule (4. Klasse) scheinbar ein Bruch der Moral entsteht. Vor diesem Hintergrund erscheint es umso dringlicher, sich schon vor Ende der 4. Klasse mit der Zahlungsmoral auseinanderzusetzen. Dass die Kinder diesem Thema gegenüber durchaus noch aufgeschlossen sind und die Zahlungsmoral, im Gegensatz zu Lewald, in der 4. Klasse noch vorhanden ist, zeigt der Ausschnitt aus einem Interview, in dem ein Mädchen zunächst verdeutlicht, dass sie „Angst“ (I 24°) hat, sich Geld zu leihen, und es ihr bisher erst „einmal passiert“ (ebd.) ist, dass sie ihrer Freundin erst nach einer Woche geliehenes Geld zurückzahlen konnte:

„B: Nein, ich habe meistens Angst, dass ich nicht zurückzahlen kann. Sonst leihe ich mir zu viel.

I: Verstehe.

B: Das war mir einmal passiert, bei einer Freundin, da konnte ich erst nach einer Woche alles zurückzahlen.“ (I 24*)

Folgerung 5

Die Studie von Lewald beantwortet die Frage „bei dem Eingehen eines Schuldverhältnisses [...], ob eine Rückzahlung in der abgesprochenen Weise tatsächlich möglich ist“ (ebd.) damit, dass sie „bei einem Teil der Jugendlichen nicht unbedingt eine tragende Rolle spielt“ (ebd.).

Die vorliegende Untersuchung kann diesen Befund, wie schon unter Folgerung 4 erläutert, nicht stützen. Danach sind die Kinder durchaus bemüht, ihre Schulden schnellstmöglich zurückzuzahlen.

Folgerung 6

Laut Lewald werden „Schulden [...] nur von einer relativ geringen Zahl älterer Schüler und Schülerinnen als ein wirtschaftliches Risiko eingestuft“ (ebd., S. 45). Darüber hinaus ist im Rahmen der Studie von Lewald deutlich geworden, „dass Kinder auch diese Facette der Verschuldung kennen“ (ebd.).

Die vorliegende Untersuchung stützt diese Vermutung und kann belegen, dass die Kinder durchaus schon in der 3. Klasse der Grundschule das soziale Risiko einschätzen können. So darf man, nach Ansicht eines Jungen, bei vielen Schulden nicht mehr in seinem Haus bleiben, wobei die Schulden weiterhin abbezahlt werden müssen. Außer-

dem muss man sich eine feste, bessere Arbeit zum Abbau der Schulden suchen, anstatt Kurzzeitjobs:

„I: Was passiert denn, wenn jemand seine Schulden nicht zurückzahlt?

B: Dann darf man nicht mehr in dem Haus bleiben und hat trotzdem noch sehr, sehr viele Schulden und muss eine bessere Arbeit finden. Wenn man nur so Kurzzeitjobs macht, dass man dann sich eine feste Arbeitsstelle sucht. Und dann damit versucht, die Zinsen und die Summe abzubezahlen, die man da hat.“ (I 01*)

Damit wird deutlich, dass Lewalds These 6 und der damit verbundene Beleg im Rahmen dieser Untersuchung, in Bezug auf das wirtschaftliche Risiko und einer sozialen Einschätzung durch Kinder einer 3. Klasse, direkt an das Lebensumfeld der Schüler anknüpft.

5.2. Leitlinien der didaktischen Rekonstruktion

Die Analyse zeigt, dass verschiedene Kinder in gleichen Situationen durchaus unterschiedlich emotional reagieren können. Vielfältig können auch die Vorstellungen der Kinder sein, wenn es um Themen mit Bezug zu BNE geht. Die jeweiligen Schnittmengen finden sich im Bereich des Vorstellungsraums. Hier kann ökonomische Bildung ansetzen, wenn es darum geht, die größte gemeinsame Identifikation mit dem Thema zu gewährleisten. Allerdings müssten dafür auch die Lehrplaninhalte für ökonomische Bildung um die Anbahnung des Themas Geld und die Kreditbausteine erweitert werden, um Lernsituationen zu schaffen, die möglicherweise zu Änderungen der Schülervorstellungen führen können.

Diese Untersuchung belegt, dass Kinder des 3. und 4. Schuljahrgangs durchaus Vorstellungen zum Thema Geld und zu einzelnen Kreditbausteinen vor dem Hintergrund von BNE haben. Diese, zur Durchdringung des Themas Geld grundlegenden Elemente, können durchaus mit fachwissenschaftlichen Konzepten korrespondieren und lassen sich daher im Forschungsmodell der didaktischen Rekonstruktion als Leitlinien entfalten. Insgesamt sind die mit dieser Arbeit entwickelten Leitlinien als Initialzündung zu sehen, aufgrund derer unterrichtliche Konzepte ökonomischer Bildung entwickelt werden können, um dann im Primarbereich der Grundschule implementiert zu werden.

Darüber hinaus liegt eine Auflistung der fachlichen Vorstellungen mit Vergleichen der Schülervorstellungen zu Eigenheiten, Gemeinsamkeiten, Verschiedenheiten und Be-

grenztheiten vor, die Hinweise darauf gibt, an welche Vorstellungen angeknüpft werden kann und welche Kategorien von Lernsituationen zur Anknüpfung in Erwägung zu ziehen sind (Gropengießer 2001, S. 215).

Gropengießer verdeutlicht, dass „eine didaktische Strukturierung [...] dadurch allein aber nicht gefunden [...] [wird], sie ist zu erfinden“ (ebd.). Daher wird „die Strukturierung [...] hier nur bis zur Formulierung von Leitlinien vorangetrieben, weil ein Unterricht auf konstruktivistischer Grundlage nicht im Sinne von Instruktion und Transmission als Kurs geplant werden sollte. Die Planung von Unterricht entspricht am besten der Freiheit individueller Konstruktion auf Seiten der Schüler“ (ebd.). Im folgenden Abschnitt werden Leitlinien formuliert und „jeweils mit Anregungen für die Gestaltung der Unterrichtssituation konkretisiert [...], um den argumentativen Zusammenhang zwischen den Verknüpfungen der wissenschaftlichen Konzepte und der Sicht der Schüler einerseits und der didaktischen Strukturierung andererseits zu wahren“ (ebd.).

Leitlinie 1: Transparent und anschaulich arbeiten

Die Entwicklung des Geldes erforschen

Die Kinder haben viele Vorstellungen, wie die Menschen früher anstatt mit Geld eingekauft und bezahlt haben. Allerdings wurden keine Tiere getötet, um als Tauschobjekte zu dienen.

Die Masse der Erfahrungen und Vorstellungen sollte gesammelt, sortiert und ausgewertet werden. Im Anschluss findet eine Ergänzung des Wissens durch Bücher und andere Quellen statt. Zum Schluss entsteht ein Zeitstrahl, der allen Schülern die Abfolge der Entwicklung des Geldes mit den von ihnen genannten Stationen und den Ergänzungen anschaulich erläutert. Bleibt der Zeitstrahl im Klassenzimmer hängen, kann er immer wieder ergänzt werden.

Gerade in der Grundschuldidaktik ist es erfolgversprechend, anschaulich und vor allem mit dem Wissen der Kinder zu arbeiten. Zunächst bietet es sich an, mit den Kindern zusammen eine Mind-Map zu erstellen. Diese Arbeitstechnik hat den Vorteil, dass sie „die assoziativen Strukturen unseres Denkens [nutzt], indem sie sich an das Hin- und Herhüpfen der Gedanken anpasst“ (Nordt 2005, S. 60 f.). Dabei entsteht ein Baum, bei dem mit den Haupt-Ästen und den davon abgehenden Zweigen und kleinen Verästelungen die Zugehörigkeit der einzelnen Ideen deutlich wird“ (ebd.). Dabei kann jeder Schüler seine Vorstellungen, Erfahrungen und Kenntnisse einbringen, die jeweils einen Ast der Mind-Map bilden. Im zweiten Schritt erfolgt die Sortierung und Ordnung der Äste

möglicherweise in Tabellenform. Dabei wird deutlich, welche Zahlungsmittel öfter vorkommen, welche nur einmalig usw. Dann können die Ergebnisse mit weiteren Quellen ergänzt und möglicherweise modifiziert werden. Im letzten Schritt erfolgt die Produktion eines Zeitstrahls, der anschaulich wesentliche Stationen des Geldes anhand des Materials der Schüler und mithilfe der Bücher und anderer Quellen aufzeigt. Dieser Arbeitsschritt knüpft an die lebensweltlichen Vorstellungen der Schüler an, macht den Werdegang des Geldes transparent und produziert durch den Zeitstrahl anschauliches Unterrichtsmaterial. Die Kinder können selbstständig an den Inhalten arbeiten, indem sie versuchen, einen eigenen Zugang zum Thema zu entwickeln, da ihnen dann dieser Weg als sinnvoll erscheint und sie sich mit ihm „identifizieren“ (Peschel 2003, S. 42) können.

Bei der transparenten Auseinandersetzung mit dem Thema ist „nicht das materielle Produkt als solches [...] wichtig, sondern das auf ein bestimmtes Produktziel gerichtete Handeln des Kindes“ (ebd., S. 43). Dabei ergibt sich zum Schluss der Zeitstrahl als „Lernprodukt [...] von selbst“ (ebd.).

(Un-)gerechte Bezahlung nachvollziehen/Transportkosten berücksichtigen/ Ressourcenverteilung durch Spenden

Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit sind die beiden Pole, mit denen sich alle Beteiligten innerhalb der Institution Schule täglich auseinandersetzen. Dabei wird auch immer wieder deutlich, dass es schon dort ungerecht zugeht, weil es immer Kinder gibt, die schneller lesen lernen, schöner schreiben können, weiter springen und lauter schreien. Auf dieser Ebene ist die Ungerechtigkeit für Kinder nachvollziehbar. Aber es gibt eben auch die Ungerechtigkeit in der Welt, die im Rahmen dieser Untersuchung schon bei der Bezahlung der Arbeiter aus anderen Ländern deutlich wird und von den Kindern erkannt wird. Diese Widersprüche anzusprechen kann Ausgangspunkt für eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit diesem Thema sein. Diese Untersuchung zeigt, Kinder können durchaus Transportkosten als Grund benennen, die als Faktoren bei der Preisbildung eines Produktes eine Rolle spielen.

Im Rahmen des Unterrichts können Handzettel von Supermärkten gesammelt und auf Anzeigen von exotischen Früchten hin untersucht werden. In weiteren Quellen können die Kinder erkunden, aus welchen Ländern diese exotischen Früchte jeweils kommen, beispielsweise Bananen, wobei es oft auch auf der Verpackung steht. Im letzten Schritt könnte auf einer großen Wandkarte festgehalten werden, aus welchen Ländern welche

Produkte stammen. So wird anschaulich gemacht, welchen Weg die Produkte teilweise nehmen müssen.

Eine Parallele zu den Transportkosten können die Kinder anschließend bei der Feststellung der Fahrtkosten des öffentlichen Nahverkehrs ziehen. Dabei wird deutlich, dass der Transport einer Person von A nach B einen bestimmten Betrag kostet, die Produkte aus anderen Ländern aber über einen viel weiteren Weg transportiert werden müssen.

Insgesamt wird deutlich, dass sich der Preis aus vielen Faktoren zusammensetzt, insbesondere auch aus den Transportkosten. Hierbei ist es hilfreich, mit den Kindern immer wieder ins Gespräch über Gerechtigkeit zu kommen und Parallelen zu ihrem Lebensumfeld zu ziehen.

Das Thema Spenden ist für Kinder im Sinne der Dimensionen des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung eine Möglichkeit der Armutsbekämpfung und der gerechten Ressourcenverteilung. Es wird sehr schnell deutlich, dass bedürftigen Menschen mit Spenden vermutlich unmittelbar geholfen werden kann. Allerdings wären diese Hilfsbedürftigen nur vorübergehend versorgt, da sie anschließend immer noch auf fremde Hilfe angewiesen wären. Die Frage wäre dann, wie diese Menschen mit „Hilfe zur Selbsthilfe“ unterstützt werden könnten. Ein Ansatzpunkt ist das „kleine Kapital [...] zur Bekämpfung der Armut“ (Sütterlin, S. 2007). Mit der Gründung der Grameen-Bank gelang es Muhamed Yunus, den Armen einen Zugang zu Mikrokrediten zu ermöglichen und damit zu „wirtschaftlicher Selbstständigkeit“ (ebd.) zu verhelfen. 2006 wurde Yunus dafür sogar mit dem Friedensnobelpreis geehrt. Das Instrument der Mikrokredite bietet natürlich „keine Garantie für eine nachhaltige Entwicklung“ (ebd.). Hier bietet sich ein Gesprächsanlass für Kinder an, der zu einem besseren Verständnis gegenüber der Wirkung von Spenden durch eine transparente Darstellung führen kann.

Leitlinie 2: Spielerisch Emotionen berücksichtigen

Gerade bei der emotionalen Besetzung des Themas Geld scheint es angemessen, mit den Kindern immer wieder Probleme, gerade in Bezug auf Verschuldung und die Ursachen dafür, zu besprechen. Die Kinder müssen unterschiedliche emotionale Zustände kennenlernen, benennen und mit ihnen arbeiten können, genauso wie sie lesen und schreiben lernen müssen. Dabei unterstützen können in der Schule Spiele, die durch ihren Charakter den Umgang mit Emotionen trainieren. Ein Beispiel dafür ist Seilhüpfen mit vielen Kindern. Für alle Kinder ist es meistens eine richtige Herausforderung, in den Takt des schwingenden Seils hineinzulaufen und mit den anderen Kindern zusam-

men zu springen. Dabei stärkt gerade dieses Spiel das Gruppengefühl, da es nur gelingen kann, wenn alle Kinder im richtigen Takt springen. Auch darüber sollte mit den Kindern gesprochen werden, damit für sie in der positiven Stimmung dieses Spieles das Gespräch über Gefühle einfacher ist und sie sich in negativen Stimmungslagen schneller darauf besinnen können.

Auch zum Umgang mit Taschengeld gibt es Spiele, beispielsweise „Das Taschengeld Spiel“ von Schmidt Spiele. Bei diesem monopolyähnlichen Brettspiel müssen die Mitspieler versuchen, mehr aus ihrem Taschengeld zu machen. Dabei kommt es darauf an, mit seinem Geld clever umzugehen, es einzuteilen und sein Sparschwein zu füllen. Ziel des Spiels ist es, aus 15 Euro Taschengeld 30 Euro zu machen.

Leitlinie 3: Präventiv arbeiten

Taschengeld-Tagebuch

Um Schulden zu erforschen, ist es notwendig zu wissen, wofür Ausgaben getätigt wurden. Die Kinder können Taschengeld-Tagebücher anfertigen, in die alle Einnahmen und Ausgaben eingetragen werden können, um sich einen Überblick zu verschaffen, wie viel Geld beispielsweise am Wochenende übrig geblieben ist. Im Vordergrund steht, den Kindern schon früh Möglichkeiten zu eröffnen, wie sie mit ihrem Geld umgehen können, wie sie Ausgaben und Einnahmen schriftlich fixieren können, um so Schlüsse für eine weitere Verwendung des Taschengeldes zu ziehen. Hilfreich kann für Kinder nach fünf Tagen der Blick zurück auf die Woche sein. Dabei ist „die Methode der Wochenrückschau [...] besonders für die Auswertung von größeren Aktionen und Projekten geeignet“ (Nordt, 2005, S. 33) und „der Vorzug der Methode liegt darin, dass für Durchführung und Auswertung wenig Zeit benötigt wird“ (ebd.). Dazu sollen die Kinder anhand von Fragebögen kurz einschätzen, welche Einnahmen sie in dieser Woche hatten, für was sie ihr Geld ausgegeben haben und ob sie im Zusammenhang mit Geld etwas Besonderes erlebt haben.

Im Anschluss daran werden die Ergebnisse des Wochenrückblicks mit den Taschengeld-Tagebüchern verglichen. Dabei sollen die Kinder feststellen, ob sie sich gut an ihre Ausgaben und Einnahmen erinnern konnten oder ob ihnen beim Wochenrückblick vielleicht nicht mehr alles eingefallen ist, wofür sie ihr Geld in dieser Woche ausgegeben haben.

Die Ergebnisse können über mehrere Wochen gesammelt und zum Schluss noch einmal miteinander verglichen werden. Das lenkt die emotionale Aufmerksamkeit auf das

Thema, reflektiert das eigene Handeln, fördert den transparenten Umgang mit Geld und dient als präventive Maßnahme, damit die Kinder lernen, später besser mit ihrem Haushaltsbudget umzugehen

Leitlinie 4: Außerschulische Lernorte nutzen

Wesentliche Aufgaben einer Bank kennenlernen/Geldlagerung/Konsequenzen fehlender Rückzahlung

Diese Untersuchung zeigt, dass ein Unverständnis, in diesem Fall die Arbeitsweise einer Bank, Angstgefühle bei Kindern auslösen kann. Ebenfalls wird deutlich, dass die Kinder schon Angst vor den großen Mitarbeitern haben, die in schwarzen Anzügen die Kunden bedienen. Ein Besuch in einer Bank bietet sich deswegen an, um die emotionale Barriere zu durchbrechen. Vorher sollte allerdings das Besuchsprogramm mit einem Mitarbeiter der Bank besprochen werden. Schließlich kann es nicht darum gehen, den Kindern möglichst viele Werbegeschenke mitzugeben, da dies, das legt diese Untersuchung nahe, als Erinnerung in den Köpfen der Kinder hängen bleibt, sondern vielmehr darum, wie eine Bank arbeitet und vor allem, womit die Bank ihr Geld verdient.

In diesem Zusammenhang sollte auch geklärt werden, was die Bank mit eingezahltem Geld macht, wie es gelagert wird und welche Vor- und Nachteile sich daraus für den Kunden ergeben.

Eine weitere wichtige Frage wäre, welche Konsequenzen es hat, wenn Schulden nicht zurückgezahlt werden können. Dabei wäre es besonders interessant zu erfahren, welche Voraussetzungen aus Sicht der Bank erfüllt sein müssen, um einen Kredit zu erhalten und diesen auch sinnvoll nutzen zu können. Bei dieser Gelegenheit könnte auch die Frage beantwortet werden, ob die Polizei überhaupt etwas mit Schuldnern zu tun hat oder wer sonst dafür verantwortlich ist, Schulden bei Leuten einzutreiben.

Leitlinie 5: Interdisziplinäre Kapazitäten nutzen

Sparzeiträume berechnen/Laufzeit ermitteln

Die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, dass die Kinder sich mit Sparzeiträumen auseinandersetzen und auch berechnen, wie lange sie für das eine oder andere Produkt noch sparen müssen. Gerade im Mathematikunterricht scheint es dann nur folgerichtig, wenn Sparzeiträume ausgerechnet werden. Auch hier können Handzettel mit Produkten helfen, die realen Preise zu ermitteln. Im Verhältnis zum Taschengeld zeigt sich dann, wie lange noch gespart werden muss. Außerdem sollten in die Berechnungen aber noch

die anderen Ausgaben der Kinder einfließen, um eine objektive Betrachtung der tatsächlichen Sparleistung durchzuführen. Grundlage dafür bilden die in Leitlinie 3 genannten Taschengeld-Tagebücher.

Kapitalzusammenführung planen

Bei Anschaffungen in der Klasse kann es sinnvoll sein, sich über die Finanzierung eines Produkts Gedanken zu machen. Der Klassenlehrer hat dabei den größten Einfluss auf seine Schüler, da es ihm mittels einer Klassenkasse möglich ist, Dinge für die Gemeinschaft zu kaufen. Allerdings sollten hierbei die Kinder von Anfang an konsequent über den Stand der Klassenkasse informiert werden und gemeinsame Ausgaben nicht nur beschlossen, sondern auch besprochen werden. Folgende Aspekte sollten als Leitlinien gelten, an denen sich das Gespräch orientiert:

- **Aspekt Gerechtigkeit:**
Haben alle Kinder einen konkreten Nutzen von dem gewünschten Produkt?
Wenn nein, welche Regeln gibt es später bei dem Umgang mit dem Produkt?
- **Aspekt Transparenz:**
Wie viel kostet das Produkt? Lassen sich, beispielsweise durch Preisvergleiche, günstigere Alternativen entdecken?
- **Aspekt Nutzungsdauer:**
Wie lange kann mit dem Produkt gespielt/gearbeitet werden? Ist der Preis für diesen Zeitraum gerechtfertigt oder gibt es vielleicht andere Produkte, von denen die Kinder länger etwas haben, deren Preis aber günstiger ist? Wie sieht es mit der Umweltbelastung bei der Herstellung/Entsorgung des Produktes aus?
- **Emotionaler Aspekt:**
Bei der Anschaffung des Produktes mit Mitteln der Klassenkasse sollte der emotionale Bezug zum Produkt ermittelt werden. Dabei können die Kinder eine kleine Fragebogenaktion durchführen, die Auswertung selbst vornehmen und die Ergebnisse der gesamten Klasse vorstellen.

Für die Klärung der Fragen ist es denkbar, dass die Kinder in Kleingruppen die verschiedenen Aspekte bearbeiten. Das stärkt das Selbstwertgefühl und das Verantwortungsbewusstsein der Kinder. Zum Schluss werden die Ergebnisse zusammengetragen und die Argumente gegeneinander abgewogen. Die Entscheidung für oder gegen ein Produkt sollte dann gemeinsam gefällt werden.

6 Kritischer Rückblick und Ausblick

6.1. Erreichte Ziele

Das Thema Geld im Modell der didaktischen Rekonstruktion

Im Rahmen dieser Untersuchung standen vor dem Hintergrund des Forschungsmodells der didaktischen Rekonstruktion die drei Untersuchungsaufgaben der fachlichen Klärung, die Ermittlung der Schülervorstellungen und die didaktische Strukturierung, die in Vermittlungsabsicht rekursiv aufeinander bezogen wurden. Innerhalb dieser Arbeit wurde das Thema Geld exemplarisch didaktisch rekonstruiert.

Fachliche Klärung

Eine fachliche Klärung ist bei der Vorbereitung von Unterricht unabdingbare Voraussetzung zur Vermittlung. Im Rahmen dieser Arbeit geben die Ergebnisse der fachlichen Klärung in der Untersuchungsaufgabe der didaktischen Konstruktion Aufschluss darüber, mit welchen Inhalten zum Thema Geld exemplarisch im 3. und 4. Schuljahrgang in Niedersachsen gearbeitet werden könnte.

Verallgemeinerung der Schülervorstellungen

Im Zuge dieser Untersuchung und als ein Ziel der Arbeit wurden Schülervorstellungen „im Rahmen des Modells der didaktischen Rekonstruktion [...] sinnunterstellend interpretiert und für sich ernst genommen“ (Gropengießer 2001, S. 225). Dabei wurde „nicht vorschnell ein fachliches Raster angelegt“ (ebd.), sondern die Schüleräußerungen wurden als gegeben akzeptiert, und es wurden Wege gesucht, um sie für den „Unterricht nutzbar zu machen“ (ebd.). Ihre Erfassung und Zusammenführung orientierte sich an der schrittweisen Vorgehensweise qualitativer Untersuchungsmethoden, die zur „Verallgemeinerung von Schülervorstellungen aus Einzelfällen“ (ebd., S. 225 f.) führte: Zunächst wurden die Schülervorstellungen durch problemzentrierte, leitfadenorientierte Interviews erfasst und mittels einer längs- und querschnittlichen Analyse ausgewertet. Im Anschluss daran führte die Schnittmengenbildung zur Entfaltung eines Vorstellungsrums¹³, in dem sich die Schwerpunkte der verschiedenen untersuchten Gruppen wiederfanden. Dabei ging es um die Lokalisierung der Kreditbausteine Geld, Zeit und Transport und ihre jeweiligen Schwerpunkte. Die Verallgemeinerung der Vorstellungen

¹³ Siehe Abschnitt B 3.9.

fand unter den Aspekten einer rationalen vs. emotionalen und einer nachhaltigen Bewertung statt.

Vergleichbarkeit fachlicher Konzepte mit den Vorstellungen der Schüler

Gropengießer verdeutlicht, dass „im Modell der didaktischen Rekonstruktion [...] Vorstellungen von Wissenschaftlern und Schülern gleichberechtigt für die didaktische Rekonstruktion nutzbar gemacht“ (ebd.) werden. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden daher wissenschaftliche Theorien und persönliche Vorstellungen der Schüler miteinander verglichen, um einen detaillierten, wechselseitigen und kontrastierenden „Vergleich der verallgemeinerten Vorstellungen von Wissenschaftlern und Schülern“ (ebd.) zu erreichen.

Leitlinienentwicklung für den Unterricht zum Thema „Geld“

Gropengießer verdeutlicht, dass „als Ergebnis der didaktischen Rekonstruktion [...] eine völlig neue Strukturierung entworfen“ (Gropengießer 2001, S. 226) wird. In Ermangelung an vorliegenden unterrichtlichen Konzepten zur ökonomischen Bildung kann im Rahmen dieser Untersuchung davon gesprochen werden, dass die vorliegenden Leitlinien als Grundlage zur weiteren Entwicklungen ökonomischer Unterrichtsvorschläge dienen können. Das Besondere an den Leitlinien ist, dass sie aus den lebensweltlichen Vorstellungen der Schüler entwickelt worden sind. Damit wird den alltäglichen Vorstellungen zum Thema Geld und insbesondere den Kreditbausteinen Zeit, Geld und Transport ein Sinn gegeben. Davon ausgehend zeigt diese Untersuchung, welche Vorstellungen die Kinder zum Thema Geld haben. Die große Chance besteht darin, nicht die Vorstellungen ändern zu müssen, sondern bei den Kindern vielmehr grundlegende Vorstellungen erzeugen zu können, die auf Grundlage fachwissenschaftlicher Konzepte und den Vorstellungen der Kinder im Rahmen dieser Untersuchung basieren und im Forschungsmodell didaktisch rekonstruiert worden sind. Damit wird eine „Zweisprachigkeit angestrebt“ (ebd.), wobei auf „Alltagsvorstellungen nicht mehr unangemessen zurückgegriffen werden“ (ebd.) muss.

6.2. Reflexion des theoretischen Rahmens

Nachhaltigkeit als übergeordnetes Ziel

Über dieser Untersuchung steht Nachhaltigkeit als übergeordnetes Ziel, wobei die Motivation dieser Arbeit von der „Sorge um das Wohlergehen zukünftiger Generationen“

(Nutzinger/Radtke 1995b, S. 15) geleitet ist. Dabei zeigt die Untersuchung, dass gerade Kinder einen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn beim Thema Geld haben, beispielsweise wenn es um das Thema Spenden geht.

Auch wird in vielen Interviews die Bereitschaft deutlich, den Armen zu helfen. So ist es erstaunlich, dass ein Junge beispielsweise 90 Cent Taschengeld in der Woche bekommt und davon auch noch etwas spendet. Auf die Frage, was er mit seinem Taschengeld macht, sagt er: „Ich kaufe mir und meinen Freunden etwas. Und wenn ich arme Leute sehe, gebe ich denen auch etwas“ (I 21*, m, Zeile 47). Ein 10-Jähriges Mädchen möchte ihr Geld noch bis zum 15. Lebensjahr sparen und dann für etwas Großes, in diesem Fall auch „viele Spendenprogramme“ (I 20*, w, Zeile 55), ausgeben.

Auch beim Thema Verpackungen denken die Kinder voraus. Sie finden es „überflüssig“ (I 01*, m, Zeile 69) und denken, wenn man es wegschmeißt, dass der Müll dann noch die „Umwelt verschmutzt“ (ebd.).

Sicherlich könnten diese Vorstellungen auch als naive kindliche Fantasien unberücksichtigt bleiben. Diese Beispiele zeigen aber, dass es sich in Bezug auf ökonomische Bildung lohnen kann, sich mit dem Gedanken der Nachhaltigkeit in der Schule auseinanderzusetzen. Es wird deutlich, dass Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren aufgeschlossen sind gegenüber ökonomischen Themen und sie vermutlich deshalb am ehesten für Veränderungen sensibilisiert werden können, da sie sich mit ihnen identifizieren. Bezogen auf die Dimensionen des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung zeigt sich dies bei den Themen „Spenden“ und „Laufzeit“ als gemeinsame Schnittmenge der Jungen, Mädchen, Dritt- und Viertklässler. Auch wenn die Themen „Lagerung“ und „Konsequenzen“ nicht so deutlich ausgeprägt sind wie die beiden anderen, alle zusammengekommen bieten die Chance, sich im Rahmen ökonomischer Grundbildung sachlich, emotional und langfristig mit dem Thema Geld auseinanderzusetzen. Die Weiterarbeit an den vier Themen im Sinne der Leitlinien bietet so in jedem Fall Potential zu Vorstellungsänderungen.

Allerdings spielt in diesem Zusammenhang auch die Sorge um die eigenen Kinder und deren Wohlergehen eine wichtige Rolle. Nach Aussage Lewalds könnte bei uns das Thema „Überschuldung‘ zu einem ernst zu nehmenden Zukunftsproblem“ (Lewald 2001, S. 41) werden. Insofern leistet die vorliegende Untersuchung mit der Entwicklung der Leitlinien zum Thema Geld einen Beitrag dazu, dem genannten „Forschungsbedarf“ (ebd.) zur Prävention des Verschuldungsverhaltens gerecht zu werden.

Die vorliegende Analyse belegt, dass Kinder schon im Primarbereich Vorstellungen zu den Themen Geld und Kredit haben. Die Verknüpfung des Themas Kredit mit der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist also der richtige Ansatz, ökonomische Bildung in der Grundschule zu implementieren. Es liegt im Lebensumfeld der Kinder, frühzeitig den Problemen von morgen, beispielsweise Armut durch Schulden, präventiv zu begegnen.

6.3. Reflexion des methodischen Vorgehens

Leitfadenoptimierung im Rahmen der AG Geld

Der große Vorteil in der Phase der Leitfadenentwicklung war die Möglichkeit, im Rahmen einer AG Geld mit Kindern notwendige Fragestellungen zu besprechen und Problembereiche einzugrenzen. Diese Vorgehensweise diente der Leitfadenoptimierung, die sich darin zeigt, dass es innerhalb der Auswertung zu keinen nennenswerten neuen Kategorien gekommen ist, außer denen in der deduktiven Vorgehensweise ermittelten und am Leitfaden orientierten Kategorien. Dabei zeigt sich, dass die Kinder zum Kreditbaustein Risiko keinerlei Vorstellungen entwickeln konnten und dieses Thema nicht im lebensweltlichen Umfeld der Schüler liegt.

Der wesentliche Vorteil der Materialsammlung im Rahmen der AG Geld lag darin, dass bei den Kindern die von Witzel geforderte positive „Interviewerrolle [...] in Bezug auf die Fragestellung und die Erfahrungen der Befragten“ (ebd., S. 94) durch einen unbenoteten Unterricht erfolgen konnte. Das schließt weitgehend die Gefahr einer „Fragehaltung des Interviewers“ (ebd.) aus, die von den „Jugendlichen [...] allzugerne mit schulischen Leistungserwartungen“ (ebd.) identifiziert wird. Darüber hinaus wird von den Kindern die Gesprächs- und Auskunftsbereitschaft dadurch erhöht, dass der Interviewer ihnen als Lehrkraft bekannt ist und daher einen wichtigen „Vertrauensvorschuss [...] nutzen“ (ebd.) kann. Da die Kinder die AG Geld, von ihrem Interesse geleitet, freiwillig gewählt haben, ist die notwendige Erwartungshaltung eines ernsthaften Eingehens auf die Kinder von ihrer Struktur her schon von Anfang an gegeben (vgl. ebd.).

Die Gruppe von Kindern der AG Geld setzte sich aus Schülern der 3. und 4. Klasse und mit und ohne Migrationshintergrund zusammen. Allerdings hatte kein Mädchen diese AG gewählt, von daher kann von dieser Stelle aus nicht mehr geklärt werden, ob eine eventuelle andere Zusammensetzung der AG Geld zu anderen Schwerpunkten im Leitfaden geführt hätte. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass bei den spä-

teren Interviews natürlich ein ausgewogenes Verhältnis von Jungen und Mädchen gewährleistet wurde.

Rückwirkungen auf das Forschungsmodell der didaktischen Rekonstruktion

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Kinder sehr emotional auf das Thema Geld reagieren. Das ist im Sinne der Ergebnissicherung gut, da hier deutlich wird, dass im Primarbereich der richtige Ort zur Anbahnung des Themas Geld und insbesondere der Kreditbausteine liegt. Ebenfalls deutlich wird die direkte thematische Anknüpfung an das Lebensumfeld der Kinder, die eine Identifikation mit dem Thema einschließt.

Das Modell der didaktischen Rekonstruktion ist allerdings mehr auf den Vergleich gleichberechtigter Vorstellungen der fachwissenschaftlichen Konzepte und der Schülervorstellungen ausgelegt. Unter diesem Aspekt betrachtet sollte die Untersuchung fachwissenschaftlicher Vorstellungen im Rahmen dieses Forschungsmodells für zukünftige Untersuchungen überdacht und möglicherweise modifiziert werden. Drei Schwerpunkte sind hier auszumachen:

1. Die fachdidaktischen Konzepte sind nicht auf den Bereich der Primarstufe zugeschnitten. Hier stellt sich die Frage, inwieweit diese Tatsache stärker im Forschungsmodell der didaktischen Rekonstruktion berücksichtigt werden kann.
2. Die didaktische Rekonstruktion geht von einer Veränderung der Vorstellungen der Schüler aus. Da die fachwissenschaftlichen Konzepte aber nicht auf den Primarbereich zugeschnitten sind und momentan keine alternativen Konzepte zur Verfügung stehen, kann in diesem Fall nicht von einer Vorstellungsänderung gesprochen werden, sondern es sollte von einer Initialzündung ausgegangen werden.
3. Die Untersuchung belegt, dass die Schüler sehr emotional auf das Thema Geld eingestellt sind. Auch Gropengießer merkt an, dass Emotionen „stärker noch als die verfügbaren Vorstellungen [...] über den Lernprozess“ (Gropengießer 2001, S. 226) entscheiden. Für die Folgeuntersuchung scheint es daher auch seiner Ansicht nach sinnvoll, dass „die emotionalen Aspekte [...] in das Modell der didaktischen Rekonstruktion eingefügt“ (ebd.) werden.

6.4. Relevanz der Untersuchung für die Lehr- und Lernforschung

Unterrichtsversuche und Vermittlungsexperimente

Ausgehend von den Leitlinien der didaktischen Rekonstruktion zur Vermittlung des Themas Geld und insbesondere der Kreditbausteine sollten konkrete Inhalte für die Grundschule geplant und im Unterricht erprobt werden. Dabei ergeben sich zwei Aufgaben, die einmal innerschulisch und einmal außerschulisch gelöst werden müssten:

- Zum einen sollten konkrete Inhalte erarbeitet werden und diese im Unterricht der Grundschule in kleinen Gruppen auf lebensweltlichen Bezug, Akzeptanz durch die Schüler und die Verständlichkeit der Angebote hin überprüft werden. Diesen Aufgaben sind aber in der Praxis Grenzen gesetzt, da im Alltag von Praktikern meist Unterrichtsinhalte entwickelt werden und eine Überprüfung derselben kaum stattfindet. Damit stehen sich die Forderung der Fachdidaktiker nach mehr Forschung und die alltägliche Unterrichtspraxis fast unvereinbar gegenüber (vgl. Duit 2000, S. 14). In Bezug auf den aktuellen Forschungsstand wird diese These auch durch die Aussage Gropengiebers gestützt. Er hebt hervor, dass „empirische Lehr- und Lernforschung und konzeptionelle Entwicklungsarbeiten zu Unterricht und Curriculum [...] bislang unverbunden oder konkurrierend nebeneinander“ (Gropengießer 2001, S. 7) stehen.
- Bei der zweiten Aufgabe könnten im Rahmen fachdidaktischer Konferenzen von Lehrern Unterrichtsentwürfe entwickelt werden, die im Unterricht erprobt und anschließend empirisch ausgewertet werden sollten. Eine solche Evaluation ermöglicht die Überprüfung der Unterrichtsinhalte, gibt Auskunft zur Überarbeitung und würde damit zu einer schrittweisen Optimierung des bisherigen Materials führen. Auch die Hochschulrektorenkonferenz sieht diese Arbeit als eine Aufgabe der Fachdidaktik an, die in den „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom 2. November 1998 genau beschrieben wird: „Die auf ein Fach oder eine Fächergruppe bezogene, altersspezifische Erforschung von Wissenserwerbs- und Vermittlungsprozessen, die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln sowie die Überprüfung der Bewährung ausgewählter Inhalte in konkreten Unterrichtsprozessen“ (HRK 1998, S. 3) sind Aufgaben der Fachdidaktik.

Schulbuchuntersuchungen in allen Bundesländern

Innerhalb der vorliegenden Untersuchung ist die Auswertung der Schulbücher auf das Bundesland Niedersachsen beschränkt. Im Rahmen einer weiteren Verallgemeinerung der Ergebnisse, beispielsweise auf Gesamtdeutschland, wären weitere Auswertungen von Schulbüchern zielführend, da sich die Schulbuchlisten der einzelnen Bundesländer unterscheiden. Außerdem könnte die laufende Entwicklung der Implementierung ökonomischer Bildung in den Schulbüchern beobachtet werden. Dazu wäre es erforderlich, in regelmäßigen Abständen Schulbuchuntersuchungen durchzuführen, um den aktuellen Trend zu ermitteln.

Vorstellungsvergleich mit Schülern aus weiterführenden Schulstufen

Die vorliegende Untersuchung ist speziell auf die 3. und 4. Klassen des Grundschulbereichs abgestimmt. Dabei wurden Leitlinien entwickelt, auf deren Basis Unterrichtskonzepte zum Thema Geld entwickelt werden könnten, um Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Unterricht der Grundschule implementieren zu können.

Im nächsten Schritt wäre es denkbar, die Untersuchung auf die nachfolgenden Schuljahrgänge auszudehnen. Dann könnte überprüft werden, inwieweit die Vorstellungen der Schüler mit den fachdidaktischen Konzepten korrespondieren, denn schließlich sind die Unterrichtskonzepte für ökonomische Bildung mehr auf den Sek 1 und Sek 2 Bereich abgestimmt und weniger für die Grundschule gedacht.

Fehlen sollte auch nicht die Betrachtung von Unterrichtskonzepten in den Förder- und Sonderschulen. Gerade hier stellt es für die Kinder eine besondere Herausforderung dar, sich im Rahmen einer ökonomischen Grundbildung mit dem Thema Geld auseinanderzusetzen.

Im übernächsten Schritt könnten dann die Vorstellungen der Schüler aus den unterschiedlichen Schulstufen miteinander verglichen werden.

7. Literaturverzeichnis

- Ackermann, P. (1976): Einführung in den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. München.
- Albers, H.-J. (Hrsg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: Albers, H.-J. (Hrsg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bildungsfachgruppe für ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach, S. 1-22.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft (2005): Europa in Zahlen. Eurostat Jahrbuch 2005. Panorama der Europäischen Union. Luxemburg.
- Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e.V. (Hrsg.) (2007): Hoch im Kurs. Geld, Markt, Wirtschaft. Begleitbroschüre Lehrerinnen und Lehrer 2007/2008. Berlin.
- Baedeker, C.; Kalff, M.; Welfens, M. (2001): Clever leben: MIPS für Kids. Zukunftsfähige Konsum- und Lebensstile als Unterrichtsprojekt. München.
- Beck, G.; Claussen, C. (1979): Einführung in Probleme des Sachunterrichts. Frankfurt/M.
- Beer, W. (2003): Nachhaltige Entwicklung und Bildung. Projektkennblatt der Deutschen Bundesstiftung Umwelt. AZ 16416, Referat 43/0. [<http://www.dbu.de/PDF-Files/A-16416.pdf>, Abruf: 09.10.2010]
- Beer, W., Kraus, J.; Markus, P.; Terlinden, R. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Konzepte für Zukunftsorientierung, Ökologie und soziale Gerechtigkeit. Schwalbach/Ts.
- Beer, S. (2004): Revis - Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculum-Entwicklung. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Bd. 01/2004. Paderborn.
- Berti, A. E.; Bombi, A. S. (1988): The child's construction of economics. Cambridge.
- Birnbacher, D. u.a. (1996): Vorsorge statt Nachhaltigkeit – Ethische Grundlagen der Zukunftsverantwortung. In: Kastenholz, Wolff, M. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung – Zukunftschancen für Mensch und Umwelt. Berlin, S. 141-156.
- Bittner, A. (2009): Geleitwort. In: Hauenschild, K.; Monschaw, B. v. (Hrsg.): Kinder erfahren nachhaltiges Wirtschaften. Eine Handreichung für die Grundschulpraxis. Frankfurt/M, S. 7-8.
- Blaseio, B. (2002): Inhaltsstrukturen und Tendenzen im Sachunterricht. Eine empirische Bestandsaufnahme der Inhalte des Sachunterrichts in den 70er, 80er und 90er Jahren anhand von Unterrichtswerken. In: Spreckelsen, K.; Möller, K.; Hartinger, A. (Hrsg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 205-215.
- (2005): Ressourcen schonen oder konsumieren? Das Umweltbildungsprogramm „MIPS für

- Kids“. In: Grundschule, Hft. 2, S. 51-53.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Hft. 69. Bonn.
- (1999): Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg, Freie Universität Berlin. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Hft. 72. Bonn.
 - (2005): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung („21“) – Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Hft. 123. Bonn.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.
 - (2006): Rahmenprogramm – Forschung für die Nachhaltigkeit. Rahmenprogramm des BMBF für eine zukunftsfähige innovative Gesellschaft. Bonn.
 - (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System. Bonn; Berlin.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Was mache ich mit meinen Schulden? Infos zu Wegen aus der Schuldenspirale sowie Tipps zur Vermeidung von Überschuldung. Bonn.
- BMGS – Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung (Hrsg.) (2004): Wirkungsorientierte Evaluation im Rahmen der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Bonn.
- Bolscho, D. (2008): Vom Nutzen und Nachteil ökonomischer Bildung für das Leben. In: Bolscho, D.; Hauenschild, K. (Hrsg.): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/M, S. 7-16.
- Brundtland, G. H. u.a. (1987): Our Common Future - Report of the World Commission on Environment and Development. United Nations. Oslo.
- Buckminster Fuller, R. (2008): Bedienungsanleitung für das Raumschiff Erde. In: Krausse, J. (Hrsg.): Bedienungsanleitung für das Raumschiff Erde und andere Schriften. Bd. 137. Hamburg, S. 10-121.
- Bundesregierung (2005): Lebenslagen in Deutschland. Der zweite Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.

- (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.
- Bundesverband deutscher Banken (2006a): Wirtschaft. Materialien für den Unterricht. Schulbank. Berlin.
- (2006b): Wirtschaft auf einen Blick. Schulbank. Berlin.
- (2009): Jugendstudie 2009. Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur. Ergebnisse repräsentativer Meinungsumfragen im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken. Berlin.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2004): Das Lexikon der Wirtschaft. Grundlegendes Wissen von A bis Z. Bd. 414. Bonn.
- Burkard, K.-J.; Hartz, I. (2007): Zwei Disziplinen unter einem Dach. Zur Konzeption eines Kerncurriculums Politik-Wirtschaft. In: Jahnke-Klein, S.; Kiper, H.; Freisel, L. (Hrsg.): Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen. Hohengehren, S. 163 – 178.
- Buscher, H. u.a. (2006): Wirtschaft heute. Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 499. Bonn.
- BVI – Bundesverband Investment und Asset Management e.V. (2007): GfK Finanzmarktpanel 2007, Basis: 20.000 Haushalte. Frankfurt/M. [http://www.bvi.de/de/BVI-Bibliothek/2007_und_aelter/2007_12_01_BVI-Grundlagenstudie.pdf , Abruf: 09.10.2010]
- Carlowitz, H. C. von (1713): Sylvicultura oeconomica oder haußwirtschafftliche Nachricht und naturmäßige Anweisung zur wilden Baum=Zucht. Leipzig. (Reprint Freiberg 2000).
- Crummenerl, R. (2004): Das will ich wissen. So ist das mit dem Geld. Braunschweig.
- Dasecke, R. (2002): Merkmale nachhaltiger SchülerInnenfirmen. Wirtschaften in ökologischer, gesellschaftlicher und sozialer Verantwortung. In: Schülerfirmen und nachhaltige Ökonomie. Nr. 4, Innovative Strukturen. Werkstattmaterialien des BLK-Programms „21“ – Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Berlin, S. 10.
- DEGÖB – Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (2006): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss. Neustadt.
- Deutsche Bundesbank (2003): Münzgeldentwicklung in Deutschland. Eine empirische Studie über den Münzgeld- und Banknotenumlauf in der Bundesrepublik Deutschland mit einer Prognose der Münzgeldnachfrage bis 2007. Frankfurt/M.
- (2007): Geld und Geldpolitik. Frankfurt/M.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1998): Konzept Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung. Drucksache 13/11200. 26.06.1998. Bonn.

- (2004): Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgeabschätzung: Aktionsplan zur UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Drucksache 15/3472, 30.06.2004. Berlin.
- Deutscher Sparkassen- und Giroverband (2006): Vermögensbarometer. Berlin.
- Deutsches Museum (2007): Holz als Brennstoff im "hölzernen Zeitalter“. [<http://www.deutsches-museum.de/bibliothek/unsere-schaetze/technikgeschichte/schuebler/holz-als-brennstoff/>; Abruf: 09.10.2010]
- Diefenbacher, H. (2001): Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Zum Verständnis von Ethik und Ökonomie. Darmstadt.
- DIHK – Deutsche Industrie- und Handelskammer (2007): Weniger Existenzgründungen trotz besserer Konjunktur - DIHK-Gründerreport 2007. Berlin.
- Dobson, A. (2000): Drei Konzepte ökologischer Nachhaltigkeit. In: Natur und Kultur. Gesellschaft für ökologisch-nachhaltige Entwicklung, Jg. 1/1, S. 62-85.
- Drischmanns, J. (2001): Vernetztes Lernen im Bioladen. Das Unternehmen der Schulze-Delitzsch-Schule in Wiesbaden. In: 21. Das Leben gestalten lernen, Hft. 4, S. 22-23.
- Duit, R.; Rhöneck, C. von (Hrsg.) (2000): Ergebnisse fachdidaktischer und psychologischer Lehr-Lern-Forschung. Kiel.
- Edelstein, W.; Haan, G. de (2003): Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin.
- Egmont Ehapa Verlag (Hrsg.) (2005): Kids Verbraucheranalyse. Junge Zielgruppen 6 bis 13 Jahre. Berlin.
- (2006): Junge Zielgruppen - Das Kompendium 2006. Stuttgart.
- (2010): Kids Verbraucheranalyse. Junge Zielgruppen 6 bis 13 Jahre. Berlin.
- Elschenbroich, D. (2002): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. Berlin.
- Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“ des Deutschen Bundestages (Hrsg.) (1998): Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung. Konzept Nachhaltigkeit – Vom Leitbild zur Umsetzung. Bonn.
- Europäische Gemeinschaften (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – Ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg. [http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf, Abruf: 09.10.2010]
- Europäische Kommission (2002): Abschlussbericht der Sachverständigengruppe für das Best-Verfahrens-Projekt zu Unterrichts- und Ausbildungsinhalten für unternehmeri-

- sche Initiative. Brüssel.
- (2004): Abschlussbericht der Sachverständigengruppe „Bildungsmaßnahmen für unternehmerische Initiative“. Fortschritte bei der Förderung unternehmerischer Grundeinstellungen und Kompetenzen in der Primar- und Sekundarschulausbildung. Brüssel.
- Europäische Union (2006): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union, L394/10. [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF>, Abruf: 09.10.2010]
- European Central Bank (2007): Eurosystem. Monthly Bulletin July 2007. Frankfurt/M.
- Fahlbusch, F. (2007): Trotz geringer Rendite sehr beliebt. In: Financial Times, 13.08.2007, S. 22.
- Faltin, G. (2008): „Wirtschaft ist zu wichtig, um sie den Großen zu überlassen.“ In: Friebe, H., Ramge, T.: Marke Eigenbau: Der Aufstand der Massen gegen die Massenproduktion. Frankfurt/M.
- Fauth, J.; Kutsch, T. (Hrsg.) (1999): Junge Verbraucher in Europa. Konsum- und Umweltverhalten von Kindern und Jugendlichen im 15-Länder-Vergleich. Eine empirische Studie. Bonner Studien zur Wirtschaftssoziologie, Bd. 12. Witterschlick/Bonn.
- Feige, B. (2008): Ökonomische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Bolscho, D.; Hauenschild, K. (Hrsg.) (2008): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/M., S. 107-120.
- Feil, C. (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. Weinheim/München.
- Feldmann, K. (1987): Die Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins. In: Bönsch, M. (Hrsg.); Schäffner, L. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Eine Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover, Bd. 13. Hannover.
- (2002): Die Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen. Hannover. [http://www.feldmann-k.de/tl_files/kfeldmann/pdf/bildungerziehung/oek_bewusstsein.pdf; Abruf: 09.10.2010]
- Flick, U.; Kardorff, E. v.; Keupp, H.; Rosenstiel, L. v.; Wolff, S. (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim.
- Ford, H. (1863-1947): „Würden die Menschen verstehen, wie unser Geldsystem funktioniert, hätten wir eine Revolution – und zwar schon morgen früh.“ [<http://www.dafonte.com>;

Abruf: 09.10.2010]

- Frey, D.; Rosenstiel, L. von; Hoyos, C. (2005): Wirtschaftspsychologie. Weinheim, Basel.
- Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B.; Pregel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München, S. 371-395.
- Friesen, A. v. (1992): Geld spielt keine Rolle. Erziehung im Konsumrausch. Reinbeck bei Hamburg.
- Für Sie (1999): Das Geld kommt aus dem Automaten. Hft. 4/1999. [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Erziehungsfragen/s_231.html; Abruf: 09.10.2010]
- Furth, H. G. (1978): Das Gesellschaftsverständnis des Kindes und der Äquilibrationsprozeß. In: Edelstein, W.; Keller, M. (Hrsg.)(1982): Perspektivität und Interpretation. Frankfurt/M, S. 188-215.
- Garz, D.; Kraimer, K. (Hrsg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Rieden.
- Gebhard, U. (1988): Naturwissenschaftliches Interesse und Persönlichkeit. Frankfurt/M.
- GEM – Global Entrepreneurship Monitor (2004): Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich. Länderbericht Deutschland 2004. Köln.
- Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften (2000): Memorandum: Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung. Berlin. [http://www.sowi-online.de/reader/oekonomie/dgb_bda.htm; Abruf: 09.10.2010]
- George, S.; Prote, I. (1996): Dimensionen politischen Lernens im integrierten Sachunterricht. Ökonomisch-gesellschaftliches Lernen. In: George, S.; Prote, I. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts., S. 8-9.
- Gigerenzer, G. (1981): Messung und Modellbildung in der Psychologie. Basel.
- Gischer, H.; Herz, B.; Menkhoff, L. (2005): Geld, Kredit und Banken. Eine Einführung. 2. überarbeitete Auflage. Berlin; Heidelberg.
- Gläser, E. (2001): Zwischen heimatkundlicher Tradition und modernisierter Arbeitsgesellschaft – Aktuelle konzeptionelle Überlegungen zum ökonomischen Lernen in der Grundschule. Sowi-Onlinejournal 2/2001. [<http://www.jsse.org/2001/2001-2/grundschule-glaeser.htm>; Abruf: 09.10.2010]
- (2004): Modernisierte Arbeitsgesellschaft – didaktisch-methodische Überlegungen zum ökonomischen Lernen. In: Richter, D. (Hrsg.): Gesellschaftliches und politisches Ler-

- nen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 173-187.
- Götsch, A. (2007): Kleine Kapitalisten. In: Financial Times Deutschland, 12.12.2007, S. 28.
- Grober, U. (1999): Der Erfinder der Nachhaltigkeit. In: Die Zeit, Nr. 48/ 25.11.1999, S. 98.
[<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/agenda21/archiv/99/pr/zei4898nachhalt.htm>;
Abruf: 09.10.2010]
- (2000): Der Erfinder der Nachhaltigkeit – Hanns Carl von Carlowitz. In: Carlowitz, H. C. von (1713): *Sylvicultura oeconomica* oder haußwirtschaftliche Nachricht und naturmäßige Anweisung zur wilden Baum-Zucht. Leipzig. (Reprint Freiberg 2000).
- (2002a): Konstruktives braucht Zeit. Über die langsame Entdeckung der Nachhaltigkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte. Bundeszentrale für Politische Bildung Bd. 31-32. [http://www.bpb.de/publikationen/T3OGJX,0,0,Konstruktives_braucht_Zeit_%DCber_die_langsame_Entdeckung_der_Nachhaltigkeit.html]; Abruf: 09.10.2010]
- (2002b): Modewort mit tiefen Wurzeln. Kleine Begriffsgeschichte von ‚sustainability‘ und ‚Nachhaltigkeit‘. In: Alter, G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ökologie 2003. S. 167-175.
- Gropengießer, H. (1996): Die Bilder im Kopf. In: Prüfen und Beurteilen – Zwischen Fördern und Zensieren; Friedrich Jahresheft, S. 11 ff.
- Gropengießer, H.; Kattmann, U. (1997): Didaktische Rekonstruktion kurz gefasst – Handzettel des Fachbereichs.
- Gropengießer, H. (2001): Didaktische Rekonstruktion des Sehens: Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung. 2. Auflage. Oldenburg.
- Gunter, B.; Furnham, A. (1998): *Children as Consumers – psychological analysis*, London/New York.
- Haan, G. de (1999): Von der Umweltbildung zur Bildung für Nachhaltigkeit. In: Baier, H. (Hrsg.); Gärtner, H.; Marquardt-Mau, B.; Schreier, H.: *Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*, Bd. 9. Bad Heilbrunn, S. 75-102.
- Häusel, H.-G. (2004): *Brain Script. Warum Kunden kaufen*. Planegg.
- Hauenschild, K. (2008): Perspektiven für die Weiterentwicklung ökonomischer Bildung. In: Bolscho, D.; Hauenschild, K. (Hrsg.): *Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt/M., S. 229-237.
- (2009): Von der Lebenswelt zur ökonomischen Bildung – ein Beitrag zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung mit Kindern. In: Hauenschild, K.; Monschaw, B. v. (Hrsg.): *Kinder erfahren nachhaltiges Wirtschaften. Eine Handreichung für die Grundschulpraxis*. Frankfurt/M., S. 16-40.

- Hauenschild, K.; Bolscho, D. (Hrsg.) (2009): Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schule – Ein Studienbuch. 3. durchges. Auflage. Frankfurt.
- Hauser, U. (2007): Es reicht nicht. In: Stern, Hft. 52, 20.12.2007, S. 30-36.
- HAZ – Hannoversche Allgemeine Zeitung (2007): Mit Moral Geld anlegen. Börse Hannover bringt einen Nachhaltigkeitsindex auf den Markt. 4.9.2007.
- Hecking, C. (2007): Wer mit dem Aufzug fährt, zahlt mehr Eintritt. In: Financial Times Deutschland, 8.6.2007, S. 2.
- Hedtke, R. (2002): Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Heinze, T. (1995): Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen.
- Helle, A. (2008): Der Natur auf die Spur kommen. In Focus-Schule, Hft. 03/2008, S. 42-44.
- Henkenborg, P. (2001): Zur Philosophie des Politikunterrichts: Zum Kern politischer Bildung in der Schule. [<http://www.jsse.org/2001/2001-1/pdf/henkenborg.pdf>; Abruf: 09.10.2010]
- Hilge, C. (1999): Schülervorstellungen und fachliche Vorstellungen zu Mikroorganismen und mikrobiellen Prozessen – ein Beitrag zur Didaktischen Rekonstruktion. Dissertation, Oldenburg.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (1998): Empfehlungen zur Lehrerbildung. EntschlieÙung des 186. Plenums vom 2. November 1998. [<http://www.uni-eipzig.de/~agla/software/presse/HRK%20Entschlie%DFung%20zur%20Lehramtsausbildung%20186%20Plenum%201998.pdf>; Abruf: 09.10.2010]
- Hurrelmann, K.; Unverzagt, G. (2001): Konsum – Kinder: Was fehlt, wenn gar nichts fehlt? Herder.
- Iff – Institut für Finanzdienstleistungen (2005): Finanzdienstleistungen in der Schule. Eine Analyse von 20 Schulbüchern. In: „Pisa“ in der Verbraucherbildung. Sind wir alle Konsum-Analphabeten? Schriftenreihe des Verbraucherzentrale Bundesverbandes zur Verbraucherpolitik, Bd. 3. Berlin, S. 75-156.
- IFJ – Institut für Jugendforschung (2005): Die Finanzkraft der 13- bis 17-Jährigen in der Bundesrepublik Deutschland. Daten – Fakten – Trend. München.
- (2005): Der IJF-Taschengeld-Kalender 2005. Broschüre, München.
- Imhof, U. (1993): Auswahl und Einsatz von Schulbüchern im Arbeits- und Wirtschaftslehreunterricht. In: arbeiten+lernen, Nr. 12, S. 22-25. [http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/schulbuch_imhof.htm; Abruf: 09.10.2010]

- IÖB – Institut für ökonomische Bildung (2006): Ökonomische Bildung - legitimiert, etabliert, zukunftsfähig? Strategiepapier zur ökonomischen Bildung. In: Unterricht Wirtschaft, Hft. 27/2006. Oldenburg, S. 50 f. [http://www.ioeb.de/uploads/media/Strategiepapier_oekonomische_Bildung_02.pdf; Abruf: 09.10.2010]
- IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change (2007): Klimaänderung 2007: Wissenschaftliche Grundlagen - Zusammenfassung für politische Entscheidungsträger. [<http://www.umweltbundesamt.at/fileadmin/site/presse/news2007/SPM-WGIdeutschApril07.pdf>; Abruf: 09.10.2010]
- Issing, O. (2007): Einführung in die Geldtheorie. 14. Auflage. München.
- Jarchow, H.-J. (2003): Theorie und Politik des Geldes. 11. Auflage. Göttingen.
- Jänicke, M. (2000): Einleitung. In: Andersen, U.; Wichard W. (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 5., aktual. Aufl. Opladen, S. 3f. [<http://www.bpb.de/wissen/07812802649396549661223750596746,0,0,Umweltpolitik.html#art0>, Abruf: 09.10.2010]
- Kahl, H.; Geyersbach, B. (2001): Erziehung zur Eigeninitiative und Unternehmensgeist. Ein Förderprogramm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.
- Kamps, C. (2008): Abgeguckt bei ... Benjamin Breuer, dem Kredit-Checker im Netz. In: Financial Times Deutschland, 30.07.2008, S. 26.
- Kaminski, H.; Brettschneider, V.; Eggert, K.; Hübner, M.; Koch, M. (2007): Mehr Wirtschaft in die Schule. Herausforderung für den Unterricht. Praxis Reihe Jugend und Bildung. Wiesbaden.
- Käßmann, M.: (2002): Vorwort. In: Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Konzepte für Zukunftsorientierung, Ökologie und soziale Gerechtigkeit. Schwalbach.
- Kattmann, U. (2007): Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In: Krüger, D. (Hrsg.); Vogt, H. (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin, Heidelberg.
- KfW – Kreditanstalt für Wiederaufbau (Hrsg.) (2005): Gründungsmonitor 2005. Untersuchung zu Entwicklungen von Neugründungen im Voll- und Nebenerwerb. Frankfurt.
- (2006): Gründungsmonitor 2006. Untersuchung zu Entwicklungen von Neugründungen im Voll- und Nebenerwerb. Frankfurt.
- Kiper, H. (1992): Die Entwicklung des ökonomischen Denkens im Kontext der emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung des Kindes. In: Grundschule, 9, S. 25-26.
- (1994): Wirtschaftliches Lernen im Sachunterricht - Überlegungen, Beispiele, Anregungen. In: Lauterbach, R.; Köhnlein, W.; Koch, I.-A.; Wiesenfahrth, G. (Hrsg.): Curriculum

- Sachunterricht. Kiel, S. 116-126.
- (1996): Konzeptionen ökonomischen Lernens. In: George, S.; Prote, I. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts., S. 99-120.
 - Kirchler, E. M. (1999): Wirtschaftspsychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder der Ökonomischen Psychologie. 2. Auflage. Göttingen.
 - Klafki, W. (1993a): Allgemeinbildung heute – Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. In: Pädagogische Welt, 47, S. 98-103.
 - (1993b): Zum Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der Grundschule. Einführung in epochaltypische Schlüsselprobleme und vielseitige Fähigkeits- und Interessenbildung. In: Grundschulunterricht, Hft. 40, S. 3-6.
 - (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim/Basel.
 - Kleining, G. (1995): Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In: Flick, U., u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. Weinheim, S. 11-22.
 - KMK – Kultusministerkonferenz (2001): Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen. Berlin. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf; Abruf: 09.10.2010]
 - Köditz, V.; Jammes, A. (1994). In: Arbeitsstelle für Community Education e.V. (Hrsg.): Erziehung zu Eigeninitiative und Unternehmergeist. Essen.
 - Köhler, C. (1970): Geldwirtschaft: Geldversorgung und Geldpolitik. 1. Bd. Berlin.
 - Kölbl, C. (2008): Die Entwicklung gesellschaftlichen Denkens. In: Bolscho, D.; Hauenschild, K. (Hrsg.): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/M., S. 36-48.
 - Kohlberg, L. (1977): Kognitive Entwicklung und Moralische Erziehung. In: Politische Didaktik, Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts. Werte in der politischen Erziehung – Moralisches Urteilen im politischen Unterricht. Stuttgart, S. 5ff.
 - Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Gemeinsame Maßnahmen für Wachstum und Beschäftigung: Das Lissabon-Programm der Gemeinschaften. Brüssel.
 - (2006): Umsetzung des Lissabon-Programms der Gemeinschaft: Förderung des Unternehmergeistes in Unterricht und Bildung. Brüssel.
 - Korczak, D. (2003): Definitionen der Verschuldung und Überschuldung im europäischen Raum. München.
 - Krappmann, L. (2000): Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen – Ein Forschungskonzept. In: Kuhn, H.-P.; Krappmann,

- L. (Hrsg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen, S. 77 - 94.
- Krol, G.-J. (2001): „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. [<http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/krol.htm>; Abruf: 09.10.2010]
- Kubicek, H. (1975): Empirische Organisationsforschung: Konzeption und Methodik. Stuttgart.
- Kuckartz, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2., aktualisierte und erw. Auflage. Wiesbaden.
- Kultusministerium Niedersachsen (Hrsg.) (2006): Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4, Hannover 2006. [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C16348370_L20.pdf; Abruf: 09.10.2010]
- Lamnek, S. (1980): Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden. Weinheim.
- (1993): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1 Methodologie. 2., korrigierte und erw. Auflage. Weinheim.
- (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel.
- Lampe, V. (2008): Ökonomische Bildung in den Rahmenrichtlinien und Kerncurricula des Sachunterrichts der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolscho, D.; Hauenschild, K. (Hrsg.) (2008): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/M. S. 121-132.
- (2009): Evaluation des Projektes. In: Hauenschild, K.; Monschaw, B. v.: Kinder erfahren nachhaltiges Wirtschaften. Eine Handreichung für die Grundschulpraxis. Frankfurt/M. S. 88-95.
- Landeshauptstadt Hannover (2007): Strukturdaten 2007. Hannover. [http://www.hannover.de/de/buerger/wahlen/statistikstelle_LHH/strukturdaten1/strukturdaten_2007.html; Abruf: 15.03.2008]
- Lange, B. (2005): Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern. Datenerhebung, Auswertung und Ertrag für die Grundschulpädagogik. In: Mayring, P.; Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel, S. 37-62.
- Leitschuh-Fecht, H. (2002): Warum kommt die Nachhaltigkeitsdiskussion so schwer in Gang?, In: Beer, Wolfgang, u.a. (Hrsg.): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Konzepte für Zukunftsorientierung, Ökologie und soziale Gerechtigkeit. Schwalbach/Ts, S.34-45.
- Lewald, A. (2001): Kinder, Jugendliche und Schulden: Wächst eine Generation der Schuldenmacher heran? Ein Kurzbericht über ein Pilotprojekt und seine Ergebnisse. In:

- Kinder Jugend Gesellschaft, 2/2001, S. 41-45.
- Lorig, W. H. (1999): Der Vergleich. In: Mickel, W. W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 388-393 [http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/vergleich_lorig.html; Abruf: 09.10.2010]
- Manthey, H. (2001): Nachhaltiges Wirtschaften erleben. In: 21. Das Leben gestalten lernen. Hft. 4, S. 9-11.
- Manz, R. (2001): Schools Connected. Lernen für's Leben. In: 21. Das Leben gestalten lernen. Hft. 4, S. 21.
- Mappes, M.; Zerzer, M. (2005): Zielgruppe Kinder. Verstehen der kindlichen Wahrnehmungs- und Denkstrukturen. In: Naderer, G.; Balzer, E. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Wiesbaden, S. 515-530.
- Marshall, H.; Magruder, L. (1960): Relations between parent money education practices and children's knowledge and use of money. Child Development, 31, S. 253-284.
- May, C. (2007): Die Junior-Manager der 8a. In: Financial Times, 1.8.2007, S. 26.
- May, H. (2001): Handbuch zur ökonomischen Bildung. 6. Auflage. München.
- Mayer, A. E. (1998): Kinderwerbung – Werbekinder. Pädagogische Überlegungen zu Kindern als Zielgruppe und Stilmittel der Werbung. München.
- Mayring, P. (1990a): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 2., durchgesehene Auflage 1990. Weinheim.
- (1990b): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München.
- (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim und Basel.
- (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P.; Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel, S. 7-19.
- Mayring, P.; Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel.
- McNeal, James U. (1987): Children as Consumers. Insights and Implications. Lexington, D.C. 1987, S. 5.
- Meadows, D. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Deutsche Übersetzung von H. D. Heck. Stuttgart.
- Melching, M. (1996): Umgang mit Geld: wirtschaftliche und psychologische Aspekte im drit-

- ten Lebensalter. Freiburg, Schweiz.
- Meister, G. (2005): Nachhaltig naturnahe Waldwirtschaft. In: Agrarsoziale Gesellschaft e.V. (Hrsg.): Standortbestimmung nach der EU-Agrarreform. Schriftenreihe für ländliche Sozialfragen, Hft. 144, S. 36.
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 97-106.
- Michelsen, G. (1998): Umweltbildung im nationalen Rahmen. In: Beyersdorf, M.; Michelsen, G.; Siebert, H. (Hrsg.): Umweltbildung: theoretische Konzepte - empirische Erkenntnisse - praktische Erfahrungen. Neuwied; Kriftel, S. 48-58.
- Moll, A. (2001): Was Kinder denken. Schwalbach.
- Mose (2005): Rechtsschutz für die Schwachen. Das zweite Buch Mose (Exodus). Kapitel 22-24. In: Die Bibel. Luther Übersetzung. Deutsche Bibelgesellschaft. Stuttgart.
- Müller, E. (2005): Warum brauchen wir Verbraucherbildung? In: „Pisa“ in der Verbraucherbildung. Sind wir alle Konsum-Analphabeten? Schriftenreihe des Verbraucherzentrale Bundesverbandes zur Verbraucherpolitik, Bd. 3. Berlin, S. 11-16.
- Naderer, G. (2007): Auswertung und Analyse von qualitativen Daten. In: Naderer, G.; Balzer, E. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Wiesbaden, S. 363-394.
- Naderer, G.; Balzer, E. (Hrsg.) (2007): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Wiesbaden.
- NEPA – National Environmental Policy Act (1969). [<http://ceq.eh.doe.gov/nepa/regs/nepa/nepaeria.htm>; Abruf: 09.10.2010].
- Nibbrig, B. (2001): Persönliche Vermögensplanung und Geldanlagestrategie. In: May, H.: Handbuch zur ökonomischen Bildung. 6. Auflage. München, S. 390-394.
- Nickel, S. (2007): Bankgespräche erfolgreich führen – Vom Bittsteller zum Kunden. Berlin.
- Nordt, G. (2005): Methodenkoffer zur Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Schul- und Vorschulkinder. Weinheim und Basel.
- Nutzinger, H. G.; Radke, V. (1995a): Nachhaltigkeit in der Forstwirtschaft. In: Nutzinger, H. G. (Hrsg.): Nachhaltige Wirtschaftsweise und Energieversorgung. Konzepte, Bedingungen, Ansatzpunkte. Marburg, S. 14-17.
- (1995b): Die klassischen Ökonomen. In: Nutzinger, H. G. (Hrsg.): Nachhaltige Wirtschaftsweise und Energieversorgung. Konzepte, Bedingungen, Ansatzpunkte. Marburg, S. 18-20.

- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2002): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie. Pisa 2000.
- Öko-Audit im Internet: Grundlagen des betrieblichen Umweltschutzes. [http://www.tu-berlin.de/zek/koop/oeko-audit/kapitel1/DGB_11R.html; Abruf: 09.10.2010]
- Oevermann, U.; Allert, T.; Konau, E.; Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352-434.
- Parlamentarischer Beratungs- und Gutachterdienst des Landtages NRW 2003: Organisation der Umweltverwaltung in NRW., Bawü., Nds. u.a. Landtag Nordrhein-Westfalen. 13. Wahlperiode. Information 13/0757. [http://www.landtag.nrw.de/.../Umweltverwaltung/Organisation_der_Umweltverwaltung_-_Lndervergleich,_Mai2003.pdf; Abruf: 09.10.2010]
- Peschel, F. (2003): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion, Bd. 9. Baltmannsweiler.
- Piaget, J. (1973): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M.
- Platzeck, M. (1990): „Uns wurde die Erde nicht geschenkt, nur geliehen.“ In: Brandenburgische Neuste Nachrichten, Nr. 57, 08.03.1990, 40. Jahrgang.
- PRODID – Promotionsprogramm Didaktische Rekonstruktion der Universität Oldenburg, Didaktik des Sachunterrichts – Stand der Forschungsvorhaben und Ziele. [<http://www.diz.uni-oldenburg.de/forschung/ProDid/Prodid-AGs-2005.htm#Sachunterricht>; Abruf: 09.10.2010]
- Programm Transfer-21 (2007): Newsletter Programm Transfer-21. Nr. 28. [<http://www.transfer-21.de>; Abruf: 09.10.2010]
- Rademaker, M. (2008): Arm, reich – arme Reiche. In: Financial Times Deutschland, 21.05.2008, S. 10.
- Reeken, D. von (2001): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Hinweise. Baltmannsweiler.
- Reifner, U. (2003): Finanzielle Allgemeinbildung. Bildung als Mittel der Armutsprävention in der Kreditgesellschaft. Iff-Institut für Finanzdienstleistungen e.V. Baden-Baden.
- (2005): Finanzielle Allgemeinbildung als Ergänzung zur Schuldnerberatung. In: Schriftenreihe des Verbraucherzentrale Bundesverbandes zur Verbraucherpolitik: Schuldenreport 2006, Bd. 7. Berlin, S. 315-340.
- (2007): Geld nutzen. 20 Jahre Institut für Finanzdienstleistungen e.V. Iff-Institut für Finanz-

- dienstleistungen e.V. Baden-Baden.
- Richter, D. (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Hohengehren.
- (Hrsg.) (2004): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Riemeier, T. (2004): Wie Lerner die Zelltheorie besser verstehen lernen. Ein Beitrag zur Didaktischen Rekonstruktion. Dissertation, Hannover.
- Ritthoff, M.; Rohn, H.; Liedtke, C. (2002): MIPS berechnen. Ressourcenproduktivität von Produkten und Dienstleistungen. Wuppertaler Spezial 27. Wuppertal.
- Rosendorfer, T. (2000): Kinder und Geld. Gelderziehung in der Familie. Stiftung: Der private Haushalt, Bd. 36. Frankfurt/M.
- Rost, J. (1999): Drei Thesen zum Konzept qualitativer Forschungsmethoden. In: Bolscho, D.; Michelsen, G. (Hrsg.): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen, S. 53-62.
- Rost, J., u. a. (2001): Handeln für die Umwelt – Anwendung einer Theorie. Münster.
- Rost, J.; Lautströer, A.; Raack, N. (2003): Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule, 52, S. 10-15.
- Sachs, Jeffrey D. (2005): Das Ende der Armut. Bonn.
- Salcher, E. F. (1978): Psychologische Marktforschung. Berlin, New York.
- Scherhorn, G.; Reisch, L.; Schrödl, S. (1997): Wege zu nachhaltigen Konsummustern. Überblick über den Stand der Forschung und vorrangige Forschungsthemen. Marburg.
- Scherhorn, G.; Weber, C. (2003): Nachhaltiger Konsum – Auf dem Weg zur gesetzlichen Verankerung. München.
- Scherhorn, G. (2005): Eine Frage der Verantwortung. Kommerz und nachhaltige Entwicklung. In: Politische Ökologie Nr. 23, S. 30-33.
- Schiller, F. (1804): Wilhelm Tell. In: Reclam, Universal-Bibliothek Nr. 12, um Anmerkungen ergänzte Ausgabe 1969. Stuttgart, S. 61, Zeilen 1774 – 1785.
- Schlicksupp, H. (1993): Kreativ-Workshop: Ideenfindungs-, Problemlösungs- und Innovationskonferenzen planen und veranstalten. Würzburg.
- Schmidt, F.; Bellmann, K. (Hrsg.); Kersten, W. (Hrsg.) (2008): Wachstum technologieorientierter Jungunternehmen. Erfolgswirksame Gestaltung durch gezieltes Ressourcenmanagement. Wiesbaden.
- Schmidt-Bleek, F. (2000): Das MIPS-Konzept. Weniger Naturverbrauch – mehr Lebensqualität durch Faktor 10. München.
- Schneider, J. (2003): Das kommt gar nicht in die Tüte! Nachhaltigkeitsmuster beim Kauf von Gütern des alltäglichen Bedarfs. In: Scherhorn, G. / Weber, C. (2003): Nachhaltiger

- Konsum. Auf dem Weg zur gesellschaftlichen Verankerung. München, S. 131-145.
- Schneider, S. (2002): Das Stark-mach-Buch: Wie Kinder selbstbewusst und selbstsicher werden. Freiburg im Breisgau.
- Schobelt, F. (2004): Brutstätte für Hirnforscher. In: Media & Markt, 12/2004, S. 55.
- Schreiber, W.; Allekotte, H. (Hrsg.) (1971): Zum System sozialer Sicherung. Köln: Bachem.
- Schub von Bossiazky, G. (1992): Psychologische Marketingforschung: Qualitative Methoden und ihre Anwendung in der Markt-, Produkt- und Kommunikationsforschung. München, Vahlen.
- SevenOne Media (2005): Kassensturz. Marktanalyse. Finanzielle Lage privater Haushalte. [<http://www.sevenonemedia.de/imperia/md/content/content/Research/Downloads/kassensturz.pdf>; Abruf: 09.10.2010]
- Simmel, G. (1901): Philosophie des Geldes. In: Rammstedt, O. (Hrsg.) (1989): Georg Simmel – Gesamtausgabe, Bd. 6. Frankfurt/M.
- Stadermann, H.-J. (2002): Das Geld der Ökonomen. Ein Versuch über die Behandlung des Geldes in der Geldtheorie. Tübingen. S. 143.
- Statistisches Bundesamt (2006): Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus Leben in Europa für Deutschland 2005. Presseexemplar. Wiesbaden. [<http://www.destatis.de>; Abruf: 09.10.2010]
- (2007): Bevölkerung nach Migrationsstatus regional – Ergebnisse des Mikrozensus 2007. Wiesbaden. [<http://www.destatis.de>; Abruf: 09.10.2010]
- (2010): Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen. Inlandsproduktberechnung. Detaillierte Jahresergebnisse. Fachserie 18, Reihe 1.4, 7.9.2010. Wiesbaden. [<http://www.destatis.de>; Abruf: 09.10.2010]
- Stuchtey, T. (2008): Ahnungslos und stolz darauf. In: Financial Times, 15.04.2008, S. 26
- Sütterlin; S. (Hrsg.) (2007): Mein Wort zählt. Mikrokredite: Kleines Kapital – große Wirkung. English Short Version. Frankfurt/M. [<http://www.berlin-institut.org/weitere-veroeffentlichungen/mein-wort-zaehlt.html>; Abruf: 09.10.2010]
- Tenfelde, W. (2004): Ökonomische Bildung. In: May, H.: Lexikon der ökonomischen Bildung. München, Wien, S. 384-386.
- Trapp, W. (2005): Kleines Handbuch der Münzkunde und des Geldwesens in Deutschland. Köln.
- Unglaube, H. (2002): Geld und Konsum. Möglichkeiten im 3. und 4. Schuljahr. In: Grundschule Sachunterricht, Hft. 13, 02/2002. Seelze-Velber.
- Verbraucherzentrale Bundesverband zur Verbraucherpolitik (2009): Schuldenreport 2009. 1.

- Aufl. Berlin.
- Verbraucherzentrale Niedersachsen (Hrsg.) (2009): Jahresbericht 2008. Hannover.
- Volmerg, U. (1983): Validität im interpretativen Paradigma. Dargestellt an der Konstruktion qualitativer Erhebungsverfahren. In: Zedler, P.; Moser, H. (Hrsg.) (1983): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie. Opladen. S. 124-143.
- Vorholz, F. (2002): Nachhaltig? Kurzsichtig. In: Die Zeit, Ausgabe Nr. 18. [www.zeit.de/archiv/2002/18/200218_argument.xml?page=all; Abruf: 09.10.2010]
- Wacker, A. (Hrsg.) (1976): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M..
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (1996): Welt im Wandel. Wege zur Lösung globaler Umweltprobleme. Jahresgutachten 1995. Kurzfassung. Berlin. [http://www.wbgu.de/wbgu_jg1995_kurz.html; Abruf: 09.10.2010]
- Webley, P. (2005): Children's understanding of economics. In: Barrett, M.; Buchanan-Barrow, E. (eds.): Children's understanding of society. Hove, New York, Psychology Press, S. 43-67.
- Weimer, W. (1994): Die Geschichte des Geldes. Eine Chronik mit Texten und Bildern. Frankfurt/M. und Leipzig.
- Weinert, F. E. (2002a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. 2. Auflage. Weinheim, S. 17-31.
- (2002b): Perspektiven der Schulleistungsmessung - mehrperspektivisch betrachtet. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. 2. Aufl. Weinheim. S. 353-366.
- (2002c): Ein Bildungskanon für die frühen Jahre? In: Elschenbroich, D.: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. Berlin. S. 62-71.
- Wifo – Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung (2007): Megastau: Eine Milliarde Autos bevölkern die Welt. [<http://presstext.ch/news/061118003/megastau-eine-milliarde-autos-bevoelkern-die-welt/>; Abruf: 09.10.2010]
- Wilhelm, T. (1966): Die Überlieferung der idealistischen Arbeitspädagogik. In: Wehle, G. (Hrsg.): Kerschensteiner. Darmstadt, S. 256-292.
- Wilms, S. (2002): Geld: Die Sicht von Christen und Muslimen. Das Zinsverbot ist in beiden Religionen verwurzelt. Immer mehr Gläubige denken über die Relevanz von "Geld" nach. Islamische Zeitung vom 05.03.2002. [<http://www.islamische-zeitung.de/>]

cat=archiv; Abruf: 09.10.2010]

- Witzel, A. (1982): Verfahren der Qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt/M., New York.
- (1985): Das Problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Neuedruckt 1989. Heidelberg: Ansanger, S. 227-256.
- (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung. [<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>; Abruf: 09.10.2010]
- Wulfmeyer, M. (2004): Ökonomisches Lernen in Zeiten der Globalisierung. In: Kaiser A.; Pech, D. (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht, Bd. 6: Schlüsselprobleme – Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts. Baltmannsweiler, S. 125-131.
- (2005): Ökonomie mit Kindern – Ein Konzept zum handlungsorientierten Lernen in der Grundschule. Widerstreit Sachunterricht, Ausgabe Nr. 4. [http://deposit.ddb.de/ep/netpub/55/77/20/971207755/_data_dyna/_snap_stand_2005_09_24/su/ebeneI/didaktiker/wulfm/wirtschaft.pdf; Abruf: 09.10.2010]
- Wulfmeyer, M; Hauenschild, K. (2008): Ökonomische Bildung in der Grundschule. Wie Kinder handlungsorientiert Wirtschaft machen. Hannover.
- Zander, M. (2004): Bewältigung von Armut aus der Kinderperspektive. In: Kinder Jugend Gesellschaft, 2/2001, S. 9-13.
- Zipperle, H.; Eisele, M.; Will, G. (2001): Young Buisiness Company e.V. Juniorfirma der Fritz-Erler-Schule Pforzheim. In: 21. Das Leben gestalten lernen, Hft. 4. Pforzheim, S. 19-20.
- Zirnstein, G. (1996): Ökologie und Umwelt in der Geschichte. Ökologie und Wirtschaftsforschung, Bd. 14. Marburg.

8. Literatur zur Schulbuchanalyse (Schulbücher)

- Beckhausen, F., u.a. (2006): Jo-Jo Sachunterricht. Schülerbuch 2. Schuljahr, Grundschule. Ausgabe N - Neubearbeitung. Cornelsen, 112 S.
ISBN-13: 978-3-06-080365-1
- (2006): Jo-Jo Sachunterricht. Schülerbuch 3. Schuljahr, Grundschule. Ausgabe N - Neubearbeitung. Cornelsen, 136 S.
ISBN-13: 978-3-06-080366-8
- (2006): Jo-Jo Sachunterricht. Schülerbuch 4. Schuljahr, Grundschule. Ausgabe N - Neubearbeitung. Cornelsen, 136 S.

ISBN-13: 978-3-06-080367-5

Boxberg, W. v., u.a. (2006): Jo-Jo Sachunterricht. Schülerbuch 1. Schuljahr, Grundschule. Ausgabe N - Neubearbeitung. Cornelsen, 56 S.

ISBN-13: 978-3-06-080364-4

Drechsler-Köhler, B. (Hrsg.) (2003): Bausteine Sachunterricht. Schülerband 1. Schuljahr, Grundschule. Ausgabe Nord. Diesterweg, 80 S.

ISBN-13: 978-3-425-11061-5

– (2003): Bausteine Sachunterricht. Schülerband 2.

Schuljahr, Grundschule. Ausgabe Nord. Diesterweg, 96 S.

ISBN-13: 978-3-425-11052-3

– (2003): Bausteine Sachunterricht. Schülerband 3.

Schuljahr, Grundschule. Ausgabe Nord. Diesterweg, 112 S.

ISBN-13: 978-3-425-11053-0

– (2003): Bausteine Sachunterricht. Schülerband 4.

Schuljahr, Grundschule. Ausgabe Nord. Diesterweg, 128 S.

ISBN-13: 978-3-425-11058-5

Fischer, M. (Hrsg.) (2006): Pustebume. Das Sachbuch. Schülerbuch 1. Schuljahr, Grundschule. Ausgabe Niedersachsen. Schroedel, 72 S.

ISBN-13: 978-3-507-46515-2

– (2006): Pustebume. Das Sachbuch. Schülerbuch 2. Schuljahr,

Grundschule. Ausgabe Niedersachsen. Schroedel, 112 S.

ISBN-13: 978-3-507-46512-1

– (2006): Pustebume. Das Sachbuch. Schülerbuch 3. Schuljahr,

Grundschule. Ausgabe Niedersachsen. Schroedel, 136 S.

ISBN-13: 978-3-507-46513-8

– (2006): Pustebume. Das Sachbuch. Schülerbuch 4. Schuljahr,

Grundschule. Ausgabe Niedersachsen. Schroedel, 144 S.

ISBN-13: 978-3-507-46514-5

Meier, R.. (Hrsg.) (2006): Mobile Sachunterricht. Schülerband 1. Schuljahr, Grundschule. Ausgabe N. Westermann, 44 S.

ISBN-13: 978-3-14-116041-3

– (2006): Mobile Sachunterricht. Schülerband 2. Schuljahr,

Grundschule. Ausgabe N. Westermann, 112 S.

ISBN-13: 978-3-14-116042-0

- (2006): Mobile Sachunterricht. Schülerband 3. Schuljahr,
Grundschule. Ausgabe N. Westermann, 124 S.
ISBN-13: 978-3-14-116043-7
- (2006): Mobile Sachunterricht. Schülerband 4. Schuljahr,
Grundschule. Ausgabe N. Westermann, 120 S.
ISBN-13: 978-3-14-116044-4